AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION SUR L'APPROBATION DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE (deuxième et troisième cycles)

Février 2001

25-9000-2

Coordination : Francine Richard

Recherche et rédaction : Francine Bédard-Hô
Francine Richard

Soutien technique : Renée Roy

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2001-01-00560

ISBN 2-550-37930-6

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2001

102-01729/

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
Des programmes d'études améliorés 3

1. **Les éléments généraux des programmes** 4

- La structure du Programme de formation 4
- Le contenu disciplinaire : ampleur, caractère obligatoire, progression entre les cycles, place des connaissances 5
- L'évaluation des apprentissages : les projets de politique et de cadre de référence, les critères d'évaluation dans les programmes d'études 7
- L'interdisciplinarité : décloisonnement disciplinaire, liens avec le Programme des programmes 10
- Les suggestions : enrichissement et technologies de l'information et de la communication 11
- Les conditions de mise en œuvre 12

2. **L'examen des programmes d'études des deuxième et troisième cycles** 14

- Le domaine des langues 14
- Le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie 16
- Le domaine des arts 17
- Le domaine du développement personnel 18

CHAPITRE 2
Trois programmes d'études traités pour la première fois 20

1. Anglais, langue seconde 20
2. Science et technologie 22
3. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté 26

CONCLUSION 31

ANNEXE 1 – Lettre du ministre de l'Éducation 32

ANNEXE 2 – Liste des membres des comités d'experts et d'expertes et des informateurs et informatrices clés 33

ANNEXE 3 – Liste des membres de la Commission des programmes d'études 35

INTRODUCTION

Le 29 juin 2000, le ministre de l'Éducation, M. François Legault, adressait à la présidente de la Commission des programmes d'études une lettre[1] invitant la Commission à lui transmettre, avant le 1er février 2001, un avis sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (deuxième et troisième cycles du primaire). C'est en réponse à cette demande du ministre que le présent avis a été préparé.

Le premier avis portant sur l'approbation du Programme de formation a été transmis au ministre en mai 2000[2]. Il touchait le Programme des programmes, le programme de l'éducation préscolaire et celui du premier cycle du primaire. Ces programmes ont été approuvés par le ministre et sont appliqués dans l'ensemble des écoles du Québec depuis septembre 2000. Le présent avis s'inscrit dans la continuité des travaux menés par la Commission au sujet des programmes du premier cycle. En effet, les programmes d'études ont été examinés un à un, puis comme entité appartenant à un domaine d'apprentissage et, enfin, comme élément faisant partie d'un ensemble intégré et dynamique, à savoir le Programme de formation de l'école québécoise. Élément nouveau cette fois, les programmes des deuxième et troisième cycles qui font l'objet de cet avis ont pu être examinés selon une perspective plus globale, la Commission disposant des programmes de l'ensemble du primaire pour étayer son analyse et faire des recommandations au ministre de l'Éducation. À ce titre, le regard d'ensemble que pose la Commission sur le menu proposé aux élèves du primaire confère au présent avis un intérêt particulier.

De l'avis de la Commission des programmes d'études, le Programme de formation de l'école québécoise du primaire est rigoureux, stimulant et novateur. Il respecte les grandes orientations de la réforme décrites dans le rapport *Réaffirmer l'école*[3] et dans l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme*[4]. Il est formulé selon une approche prometteuse, soit l'approche par compétences, et il s'appuie sur une conception de l'apprentissage qui est entièrement tournée vers l'élève et sa formation. La qualité du Programme de formation laisse entrevoir que les élèves d'aujourd'hui seront bien préparés à faire face aux défis de la société de demain.

La rénovation des programmes d'études du primaire et du secondaire est certes l'un des aspects les plus importants et visibles de la réforme en cours. Mais cette réforme est plus large que le Programme de formation lui-même. Elle convie tous les acteurs du milieu scolaire (personnel enseignant, personnel professionnel et de soutien, personnel des services de garde, personnel de direction d'établissements, commissions scolaires, universités et parents) à une révision réfléchie et constructive des pratiques éducatives et administratives passées et actuelles. Les pratiques qui ont fait leurs preuves continueront d'exister et celles qui sont moins efficaces seront réévaluées et actualisées. En ce sens, la réforme a des visées qui n'occultent pas les points forts de notre système d'éducation. Au contraire, elle vient confirmer, recherches et expérimentation à l'appui, que le

1. Lettre du ministre de l'Éducation à la présidente de la Commission des programmes d'études, 29 juin 2000 (voir annexe 1).
2. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, ministère de l'Éducation du Québec, 2000, 63 p.
3. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997, 151 p.
4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.

bilan fait par les acteurs du système lors des États généraux sur l'éducation était fondé et commandait de nécessaires redressements pour la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves.

L'application du Programme de formation à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire depuis septembre 2000 va bon train. Malgré les difficultés de parcours éprouvées et qui ont parfois fait l'objet d'une certaine amplification médiatique, la Commission des programmes d'études réitère son appui au ministre. Le rôle critique qu'elle exerce à l'égard des programmes d'études doit être interprété comme un regard externe, vigilant et indépendant, entièrement tourné vers l'amélioration d'un Programme qui présente déjà plusieurs des qualités requises pour rehausser la formation offerte dans les écoles primaires du Québec. La Commission participe en quelque sorte à une « veille permanente » afin que se réalisent les grandes orientations de la réforme éducative et, en particulier, celle des programmes d'études.

Le présent avis est constitué de deux chapitres. Le premier rend compte de l'analyse d'éléments généraux qui touchent presque tous les programmes examinés; des commentaires sur chaque discipline et une recommandation pour chaque domaine d'apprentissage viennent ensuite clore ce chapitre. Le second contient une analyse plus détaillée de trois programmes d'études au sujet desquels la Commission se prononce pour la première fois puisqu'ils sont absents de la grille-matières du premier cycle. Il s'agit des programmes suivants : anglais, langue seconde; science et technologie; géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. Une recommandation est faite au ministre relativement à chacun de ces programmes. Enfin, la Commission présente, en conclusion, les grandes lignes de son mandat d'adaptation continue des programmes et la démarche qu'elle entend suivre pour s'acquitter de ce rôle.

CHAPITRE 1
Des programmes d'études améliorés

Depuis sa création en décembre 1997, la Commission a, dans ses avis au ministre de l'Éducation, proposé un calendrier de révision et d'implantation des programmes d'études[5]. Elle lui a aussi fait des recommandations sur les grandes orientations qui devaient guider l'établissement du Programme de formation[6], lesquelles ont largement inspiré les travaux du Ministère lors de l'élaboration des programmes d'études. Enfin, la Commission a fait des commentaires et formulé des recommandations sur diverses versions du Programme de formation (éducation préscolaire et premier cycle), avant son expérimentation d'abord, puis avant son approbation par le ministre de l'Éducation[7]. La Commission note que bon nombre de ses recommandations ont été suivies depuis le début des travaux de rénovation des programmes d'études.

Avec le présent avis sur l'approbation du Programme de formation des deuxième et troisième cycles du primaire, la Commission poursuit dans la même voie. Les recommandations qu'elle adresse aujourd'hui au ministre ont pour but d'améliorer des programmes qui sont de bonne qualité. Ces propositions visent surtout à clarifier certains éléments des programmes d'études en vue d'en assurer une compréhension la plus uniforme possible de la part du personnel enseignant et de faciliter leur mise en application dans l'ensemble des écoles primaires du Québec.

Comme elle l'a fait lorsqu'elle a examiné les programmes du premier cycle du primaire, la Commission a demandé l'aide d'experts pour l'éclairer dans son examen de chacun des programmes d'études. Ainsi, treize comités d'experts ont été constitués et, dans le cas des deux programmes d'enseignement moral et religieux, la Commission a fait appel à des informateurs clés. La Commission a formé cinq comités d'experts pour étudier les programmes suivants : français, langue d'enseignement; mathématique; anglais, langue seconde; géographie, histoire et éducation à la citoyenneté; science et technologie. Dans le cas des autres comités, chaque expert a rempli l'outil d'examen élaboré par la Commission et cette dernière a ensuite procédé à l'analyse rigoureuse de tous les commentaires reçus. C'est donc dire que le point de vue de la Commission, comme elle s'y est engagée dans son *Guide général pour l'examen du Programme de formation*[8], s'appuie largement sur l'expertise du personnel enseignant, du personnel professionnel, du personnel de direction des établissements scolaires et sur celle d'universitaires, spécialisés dans la didactique de la discipline à l'étude.

Les commentaires et les recommandations qui suivent traitent d'abord d'éléments généraux qui touchent presque tous les programmes d'études. Une section réservée à des commentaires plus

---

5. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études, Avis au ministre de l'Éducation*, ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 15 p.
6. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*, ministère de l'Éducation du Québec, 1998, 48 p.
7. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle), Version consolidée*, ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 35 p.
   COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, ministère de l'Éducation du Québec, 2000, 63 p.
8. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Guide général pour l'examen du Programme de formation (2000-2001)*, Québec, 2000. (Site Internet de la Commission : http://www.cpe.gouv.qc.ca)

particuliers sur chacune des disciplines[9] et une recommandation pour chaque domaine d'apprentissage viennent clore ce premier chapitre.

1. LES ÉLÉMENTS GÉNÉRAUX DES PROGRAMMES

• La structure du Programme de formation

La Commission avait crû utile de consacrer une section spéciale à l'examen de la structure du Programme de formation dans son avis sur les programmes d'études du premier cycle du primaire, compte tenu de son importance et de sa nouveauté. Elle demandait au ministre de contextualiser les concepts et les définitions présentés dans la section sur la structure du Programme de formation et de simplifier cette structure qu'elle jugeait trop lourde[10]. La nouvelle version disponible dans le milieu scolaire depuis septembre 2000 tient compte de ces critiques. Ainsi, le Ministère justifie le choix d'avoir élaboré le Programme de formation selon l'approche par compétences et explique sa définition de la compétence de façon claire. Il s'agit d'un ajout appréciable pour favoriser la compréhension de ces concepts chez le personnel enseignant et, partant, de les y faire adhérer.

Même si les programmes du premier cycle sont approuvés par le ministre, et en corollaire, la structure du Programme de formation, la Commission désire revenir sur certains éléments de cette structure, soit pour souligner les améliorations qui y ont été apportées, soit pour noter des lacunes qui perdurent. Ainsi, la Commission apprécie la fusion des habiletés avec les critères d'évaluation en cours d'apprentissage pour ne conserver que des critères d'évaluation et des manifestations de la compétence, lesquelles ne sont pas prescriptives. La hiérarchie des éléments de la structure a été simplifiée et la nouvelle terminologie adoptée – *composante* au lieu de *capacité* et *manifestation* au lieu d'*habileté* – atténue l'ambiguïté soulevée par ces termes. De plus, la nouvelle version contient des indications sur le caractère obligatoire des éléments constitutifs du Programme de formation, ce qui lève le voile sur le silence adopté à ce sujet dans la version précédente. Il s'agit d'un ajout éclairant.

La Commission apprécie également l'allégement qui a été apporté à la structure du Programme des programmes. En retirant le tableau à trois colonnes qui liait l'évaluation des compétences transversales à un cycle donné, le Ministère répond à la demande de la Commission de permettre l'étalement de la progression des compétences transversales sur l'ensemble du primaire, plutôt que par cycle, ce qui lui semble beaucoup plus réaliste.

La Commission constate que d'autres améliorations sont encore possibles en ce qui a trait à la structure du Programme de formation. Elle note que les définitions[11] ont été harmonisées à la nouvelle structure mais qu'elles ne sont pas toujours appliquées de façon cohérente dans les programmes d'études. En effet, les contextes de réalisation, qui sont censés « délimiter l'étendue de la compétence pour chacun des cycles », les critères d'évaluation, qui permettent de « porter un

---

9. Dans le cas de certains programmes d'études, des commentaires plus détaillés ont été transmis aux autorités concernées du Ministère. La Commission a choisi de ne pas les intégrer au présent avis pour ne retenir ici que les éléments jugés essentiels à la prise de décision par le ministre.
10. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, ministère de l'Éducation du Québec, 2000, p. 8-13.
11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec 2000, p. 11.

jugement sur le développement de la compétence pour un cycle donné », et les manifestations, qui expriment « ce qui est principalement mobilisé lors de l'exercice de la compétence à un cycle donné », ne semblent pas toujours jouer leur rôle. Par exemple, dans certains programmes, notamment celui de science et technologie, les critères d'évaluation et les contextes de réalisation sont pratiquement identiques aux deuxième et troisième cycles, ce qui n'éclaire pas sur la distinction entre les cycles. Dans le même ordre d'idées, la définition de « contenu disciplinaire » ne fait aucune référence aux cycles d'apprentissage visés alors que, à l'intérieur des programmes d'études, le contenu est réparti par cycle. De plus, même si un tableau indique à quel cycle rattacher le contenu, il est difficile d'en saisir la logique, car il n'y a pas d'harmonisation d'un programme d'études à l'autre. Par ailleurs, l'interprétation et la fonction des « x » dans les colonnes de cycles sont nébuleuses. Par exemple, comment interpréter un « x » au premier cycle quand il n'y en a pas aux cycles subséquents? Est-ce terminal? Pourquoi, dans le programme d'anglais, langue d'enseignement, certains éléments sont-ils cochés aux premier et deuxième cycles, mais non au troisième? Si cette diversité répond à une logique quelconque, il serait bon de l'expliquer, à défaut de quoi, il faudrait harmoniser et s'assurer d'être clair quant au sens à donner à l'utilisation de ces tableaux, et ce, pour tous les éléments constitutifs de la compétence marqués d'un « x ».

De plus, la Commission observe que la mise en évidence de l'aspect métacognitif prend des formes différentes selon les programmes. Parfois présent sous forme de composante (obligatoire) comme dans les programmes d'arts, parfois sous forme de manifestation (non obligatoire) comme en mathématique, ou encore dans des stratégies à l'intérieur du contenu disciplinaire (obligatoire) comme dans le programme d'anglais, langue seconde, il y aurait lieu de faire un choix uniforme. De l'avis de la Commission, une position claire sur le développement incontournable de la métacognition chez l'élève lèvera toute ambiguïté sur cette question.

La présentation visuelle du Programme de formation s'est améliorée avec cette nouvelle version. La Commission apprécie, entre autres, l'utilisation de couleurs, le tableau qui présente l'ensemble des compétences et composantes sur une page dans chaque programme d'études, de même que l'amélioration apportée à certains schémas. Elle verrait toutefois d'un bon œil que certains éléments importants de la structure des programmes soient davantage mis en évidence par différents moyens visuels (caractères typographiques ou autres), comme la portée et le sens des compétences, les liens entre les compétences, l'importance relative de celles-ci, éléments qui ne ressortent pas suffisamment. De plus, ces rubriques contiennent des renseignements très utiles qui devraient être mis en relief. Par exemple, dans la portée des compétences, il serait intéressant de faire ressortir d'une façon spéciale les débuts de paragraphe qui attirent l'attention sur les cycles (au premier cycle, [...], à la fin du premier cycle [...], etc.). Le repérage serait facilité, car la portée des compétences et les critères d'évaluation doivent être mis en relation pour être compris clairement.

Ces améliorations demandées conféreraient encore plus de cohérence au Programme de formation et en faciliteraient la compréhension, l'accessibilité et la maniabilité.

- **Le contenu disciplinaire : ampleur, caractère obligatoire, progression entre les cycles, place des connaissances**

Dans son avis sur l'approbation des programmes du premier cycle du primaire, la Commission s'était interrogée sur le caractère obligatoire du contenu disciplinaire. De son point de vue, le contenu disciplinaire devait être considéré comme autant de ressources susceptibles d'être mobilisées lors de l'exercice de la compétence. Reconnaissant par ailleurs que certains éléments

du contenu étaient incontournables, la Commission recommandait de cibler les apprentissages essentiels pour mieux distinguer les éléments obligatoires et prescriptifs des programmes de ceux qui sont considérés comme utiles mais facultatifs puisque mis à contribution au gré des situations d'apprentissage planifiées par le personnel enseignant.

La Commission constate d'abord que le caractère obligatoire du contenu disciplinaire a été clairement établi dans le Programme de formation de l'école québécoise. Au premier cycle, le contenu était d'une ampleur certaine et la situation est la même aux deuxième et troisième cycles. Les programmes d'études sont enrichis de l'approche par compétences et de l'apport des compétences disciplinaires et transversales. Ces éléments combinés pourraient compromettre le réalisme des programmes si les enseignantes et les enseignants s'attachaient à développer systématiquement tous les apprentissages prévus, compte tenu que le contenu disciplinaire est prescriptif.

Toujours à l'égard du contenu disciplinaire, la Commission note, d'une part, qu'il n'est pas toujours aisé d'établir la séquence et la progression des apprentissages attendue de l'élève et, d'autre part, que cela ne facilite pas le travail du personnel enseignant qui devra bien souvent décider lui-même de cette répartition. De l'avis de la Commission, si l'on souhaite que le Programme de formation soit un bon outil de planification et qu'il joue bien ce rôle essentiel, des clarifications seraient ici fort utiles au travail des enseignantes et des enseignants.

Le Programme de formation statue clairement sur le caractère obligatoire du contenu disciplinaire. La Commission s'engage à analyser, d'une part, le réalisme de cette orientation, dans le cadre de son mandat d'adaptation continue des programmes, et, d'autre part, l'intégration de ce contenu au développement des compétences elles-mêmes. Quant à la progression du contenu disciplinaire d'un cycle à l'autre, la Commission souhaite que des indications claires soient données à cet effet dans les programmes d'études, et cela, aussi souvent que nécessaire.

La place des connaissances

Dans son dernier avis, la Commission déplorait le peu de place réservé au terme « connaissance » dans la structure du Programme de formation et demandait de clarifier la place des connaissances dans une approche par compétences. Or, la nouvelle définition du contenu disciplinaire répond à cette attente : « [...] un ensemble de connaissances [...] propres à la discipline. Elles sont sélectionnées en fonction des compétences et de leurs composantes. » Cette définition, de même que l'explication du fonctionnement d'une compétence[12], permettent de voir que les connaissances devront être mobilisées dans la poursuite d'une compétence et que celle-ci ne se développe pas à vide. Comme le mentionne Bernard Rey, « [...] pour posséder une compétence de deuxième ou de troisième degré, il faut être capable de mobiliser des procédures de base dans des situations nouvelles[13] ». Or, les procédures de base se réfèrent notamment au contenu disciplinaire du Programme de formation. Et Rey ajoute que non seulement ces procédures doivent être connues, mais elles doivent aussi avoir été automatisées par les élèves. Dans cette perspective, lors de l'évaluation des compétences, l'enseignante ou l'enseignant pourra s'assurer, par un bilan de connaissances ou par d'autres observations, que l'élève maîtrise les savoirs susceptibles d'être mobilisés dans l'exercice d'une tâche complexe. Cette façon de procéder lui permettra de

12. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, ***Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire***, version approuvée, p. 5-6.
13. Bernard REY, ***Peut-on enseigner des compétences?***, Conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, 29 novembre 2000, p. 7.

déterminer à quel niveau se situent les difficultés de l'élève : maîtrise des procédures, gestion du temps, réactions affectives face à la matière, confiance et estime de soi, activation des connaissances lors de l'exercice de la compétence, etc. Cela permettra au personnel enseignant de mieux guider l'élève et d'orienter ses interventions pédagogiques.

La recherche montre qu'il existe une relation étroite entre l'acquisition des connaissances et le développement des processus de pensée. D'une part, tout apprentissage fait appel à des processus de mémoire, de raisonnement, donc à un traitement de l'information qui exige de l'élève un certain travail cognitif. D'autre part, l'acquisition de connaissances contribue en retour au développement des processus de pensée puisque ce développement ne se fait pas à vide, mais a besoin « d'aliments[14] ». Il s'agit donc d'une relation dont les éléments se renforcent mutuellement.

Toutefois, le fait de posséder des connaissances ne suffit pas pour être compétent. Pour y arriver, l'élève doit être capable de mobiliser et de sélectionner toutes ses ressources dans une situation nouvelle et complexe en vue d'accomplir une tâche. Il doit donc être entraîné à interpréter les situations nouvelles et à savoir « comment et quand » il doit activer ses connaissances antérieures. L'enseignant, pour sa part, doit être habile à déterminer « à quel moment » il doit insérer les savoirs au cours du processus enseignement/apprentissage.

La Commission invite donc le ministre à faire les mises en garde nécessaires dans ses communications auprès du personnel scolaire.

- **L'évaluation des apprentissages : les projets de politique et de cadre de référence, les critères d'évaluation dans les programmes d'études**

L'évaluation des apprentissages occupe une place centrale dans la réforme des programmes d'études en cours. Au moment d'élaborer cet avis, une consultation est menée auprès des principaux partenaires du ministère de l'Éducation au sujet du projet de *Politique d'évaluation des apprentissages*[15] et du *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*[16]. La Commission tient à apporter sa contribution à cet exercice de réflexion en faisant part au ministre de quelques commentaires sur le contenu de ces deux documents. Les observations de la Commission sont mises en relation avec les critères d'évaluation contenus dans les programmes d'études eux-mêmes.

Le projet de Politique d'évaluation des apprentissages

La Commission note d'abord l'intérêt que présente le bref historique présenté au début du texte de la politique. Ce survol vient expliquer et légitimer la formulation d'un nouvel énoncé de politique qui s'harmonise aux plus récentes modifications à la Loi sur l'instruction publique et aux Règlements sur le régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire, de l'éducation aux adultes et de la formation professionnelle.

---

14. Marie-Françoise LEGENDRE, *La logique d'un programme par compétences*, texte de conférence pour le MEQ, 2 mai 2000, p. 7.
15. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Projet de politique d'évaluation des apprentissages, « L'évaluation au cœur des apprentissages »*, Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes, Formation professionnelle, Québec, 2000, 44 p.
16. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Document de travail*, Québec, 2000, 45 p.

Le projet de politique poursuit clairement l'objectif de « réaffirmer l'importance de l'évaluation ainsi que sa nécessaire cohérence avec les programmes de formation » (p. 10). Cet objectif se concrétise notamment dans un énoncé qui précise que l'évaluation des apprentissages permet d'évaluer « les résultats et les stratégies d'apprentissage » (p. 5). La Commission est en parfait accord avec ces orientations qui, cependant, ne se concrétisent pas toujours dans la formulation des critères d'évaluation inscrits dans certains programmes d'études. Les critères sont en effet plus souvent centrés sur l'évaluation des résultats et, dans une moindre mesure, sur l'évaluation des processus et des stratégies d'apprentissage. C'est le cas notamment des programmes de mathématique et de français, langue d'enseignement.

À propos de la démarche d'évaluation, la Commission note le grand intérêt que présente l'étape du jugement (p. 13). On montre bien la complexité que revêt cette opération dans une logique de développement des compétences. Cette étape, fort bien décrite, est de nature à renforcer et à valoriser le rôle de l'enseignante et de l'enseignant. Alors que d'aucuns considèrent le jugement comme étant arbitraire, on illustre bien, dans la politique d'évaluation, que celui-ci résulte d'un processus très bien structuré. En cette matière, la confiance des divers intervenants est à bâtir. L'étape du jugement étant indissociable de la démarche d'évaluation, la Commission invite le ministre à insister sur cet aspect tout en faisant bien ressortir la responsabilité professionnelle qui lui est sous-jacente et en mettant à la disposition du personnel enseignant tous les outils nécessaires à l'exercice éclairé de ce jugement.

La Commission souscrit entièrement à l'orientation relative à la qualité de la langue d'enseignement écrite dans toutes les disciplines (p. 20). Il faudrait toutefois inscrire ici une note d'exception pour exclure les langues secondes qui sont des disciplines n'ayant pas le même « statut » que les autres matières, eu égard à l'application de cette visée.

La Commission note enfin que « l'évaluation des apprentissages » est bien définie (p. 12) : « L'évaluation des apprentissages est une démarche qui permet de porter un jugement sur le développement et l'acquisition (sic) des compétences en vue de prendre des décisions. » Il serait utile d'inscrire cette définition dans le lexique.

Le projet de Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire

La Commission note d'abord le caractère utile et concret du cadre de référence. Sa pertinence ne fait aucun doute et il s'harmonise avec le projet de politique ainsi qu'avec la conception de l'apprentissage véhiculée à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise. Les nouveaux programmes d'études commandent des changements majeurs dans les pratiques d'évaluation des apprentissages et ces nouvelles façons de faire sont très bien illustrées à l'intérieur du cadre de référence.

Toutefois, en quelques endroits dans le texte, les énoncés témoignent d'une volonté de changement qui peut paraître trop radicale. En voulant rompre avec certaines pratiques qui s'accordent moins bien aux orientations de la réforme en cours, on évacue d'office des éléments qui demeurent pourtant pertinents et viables. Par exemple :

- « Le remplacement des épreuves traditionnelles » (p. 1). Quel sens doit-on donner à cet énoncé? Ces épreuves peuvent toujours être utiles. Les connaissances déclaratives sont importantes et devront tôt ou tard être évaluées. Il faudrait toutefois signaler que le recours exclusif à ces outils d'évaluation affaiblirait le jugement professionnel attendu de l'enseignante

et de l'enseignant. Dans le même ordre d'idées, concernant « Les outils d'évaluation » (p. 20), on ne mentionne pas les bilans de connaissances alors qu'ils demeurent nécessaires comme traces visibles du développement des compétences. S'ils étaient mentionnés, cela permettrait de répondre aux objections de quelques opposants à la réforme qui dénoncent l'apparente évacuation des connaissances dans les nouveaux programmes d'études. Il y aurait lieu d'expliquer que l'approche retenue provoquera des ajustements et suscitera de nouvelles pratiques d'évaluation, suivies de nouvelles formes d'évaluation qui viendront s'ajouter aux épreuves traditionnelles et aux bilans de connaissances.

- « Même l'évaluation formelle au cours du cycle ne demande pas de temps d'arrêt particulier » (p. 9). Cette affirmation se situe bien dans l'esprit de la réforme en cours, mais elle paraît trop tranchée et exclusive. Afin de nuancer, il vaudrait mieux indiquer « [...] ne demande pas *nécessairement* de temps d'arrêt particulier ».

À l'intérieur du cadre de référence, deux autres sujets ont attiré l'attention de la Commission. Concernant les exemples de régulation interactive (p. 4, 4e paragraphe), ne faudrait-il pas remplacer « et » par « ou » dans la phrase « [...] vérifie si chacun est capable d'utiliser un moyen approprié lorsque l'orthographe d'un mot ne lui est pas connu (manifestation) et s'il sollicite l'aide de quelqu'un en cas de blocage, de panne ou d'hésitation (manifestation) »? À propos des critères d'évaluation (p. 20, 3.1.5), s'agit-il des critères d'évaluation précisés dans le Programme de formation ou d'autres critères? Sinon, quels sont alors ces autres critères?

Enfin, d'autres remarques touchent à la fois la politique d'évaluation et le cadre de référence. Ainsi, la Commission croit qu'il serait nécessaire et utile de constamment relier le développement des compétences et le contexte de réalisation pour ainsi être concordant avec le Programme de formation. Par ailleurs, la Commission attire l'attention du ministre sur l'utilisation, tout au long des deux documents, d'un vocabulaire distinct à propos des compétences transversales et disciplinaires. Au sujet des compétences transversales, on parle de « développement » alors que, dans le cas des compétences disciplinaires, il est question d'« acquisition ». Il y a ici risque de confusion. Il serait plus judicieux et approprié de retenir seulement le terme « développement », qui s'accorde mieux au concept de compétence, qu'elle soit transversale ou disciplinaire. Il est toutefois adéquat de parler de « degré d'acquisition des compétences ».

Les critères d'évaluation dans les programmes d'études

La Commission a examiné attentivement les critères d'évaluation retenus dans les programmes d'études. Outre les observations dont elle a fait état précédemment dans la section consacrée à la structure du Programme de formation et dans celle qui commente le projet de politique d'évaluation, la Commission tient à formuler quelques remarques particulières sur cette question.

Dans certains programmes d'études, les critères d'évaluation sont soit trop nombreux compte tenu du nombre d'élèves à évaluer, soit trop peu explicites dans leur formulation ou encore, ils n'aident pas à graduer les apprentissages entre les cycles.

Par rapport au nombre de critères d'évaluation, il est souvent élevé. C'est le cas particulièrement dans les programmes du domaine des arts où les spécialistes doivent rencontrer de nombreux groupes chaque semaine et où le nombre d'élèves à évaluer est important. Si l'on multiplie ce nombre d'élèves par le nombre de critères à considérer, les spécialistes de ces disciplines devront accomplir une tâche colossale pour évaluer les apprentissages. De plus, le contexte de réalisation

associé à chaque compétence nécessite souvent la présence de conditions matérielles particulières et cela suppose un long travail d'observation qui semble peu réaliste.

La formulation des critères d'évaluation est parfois imprécise. Pour en saisir toute la portée, cela nécessite un va-et-vient constant entre les rubriques consacrées à la portée de la compétence et au contexte de réalisation. C'est le cas notamment du programme d'éducation physique et à la santé où les critères sont formulés dans un langage plutôt flou et du programme de français, langue d'enseignement, qui demande un travail patient de décryptage des contextes de réalisation et des textes consacrés à la portée de la compétence avant d'interpréter correctement l'ampleur et la visée des critères d'évaluation.

Parfois, les critères d'évaluation n'aident pas à établir clairement la gradation des apprentissages entre les cycles, notamment dans le programme de mathématique. Cette difficulté est accentuée du fait que les mêmes exigences sont fixées pour chacun des trois cycles dans le contenu disciplinaire, ce qui ne contribue pas à déterminer ce qui est attendu de l'élève à la fin de chaque cycle et à établir une progression adéquate des apprentissages.

- **L'interdisciplinarité : décloisonnement disciplinaire, liens avec le Programme des programmes**

Dans son avis sur l'approbation du Programme de formation du premier cycle, la Commission constatait que l'interdisciplinarité était peu visible dans les programmes d'études. Elle aurait souhaité que des liens soient établis entre les apprentissages communs à deux ou plusieurs disciplines et que les programmes indiquent explicitement les possibilités d'intégration de l'une ou l'autre matière de même que les points d'ancrage avec le Programme des programmes. Cette conception de l'interdisciplinarité permettait de concrétiser l'une des visées importantes de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, soit favoriser le décloisonnement disciplinaire, éviter les répétitions inutiles et créer des liens entre les apprentissages[17]. Ainsi, en indiquant explicitement les multiples liens possibles à l'intérieur des programmes d'études, la Commission souhaitait attirer l'attention du personnel enseignant sur l'interdisciplinarité afin qu'il favorise et facilite le transfert des apprentissages des élèves d'une discipline à l'autre.

La Commission note que le texte de présentation du Programme de formation ouvre la voie à une conception de l'interdisciplinarité à laquelle elle souscrit d'emblée. Ainsi, dans le Programme de formation, la description des compétences disciplinaires[18] rejoint bien les visées de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* tout comme celles de la Commission. Toutefois, cette orientation ne se concrétise pas par la suite dans les programmes d'études eux-mêmes. Si le ministre choisissait la perspective énoncée dans la définition des compétences disciplinaires,

17. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 14.
18. « Les compétences disciplinaires sont les éléments constituants des programmes d'études. Elles sont propres à des domaines du savoir et visent l'appropriation du contenu particulier d'une ou de plusieurs disciplines. Le Programme de formation prévoit toutefois que les apprentissages disciplinaires sont inscrits dans des situations transdisciplinaires ou interdisciplinaires pour que les contextes d'apprentissage soient les plus authentiques possible. Il est donc nécessaire pour l'école d'établir des relations aussi nombreuses et variées que possible entre les champs disciplinaires et les domaines d'apprentissage. Les compétences et les connaissances de divers champs disciplinaires, les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie, par exemple, constituent autant d'espaces pour créer de tels liens. » MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, 2000, p. 9.

d'autres extraits du Programme de formation devraient cependant être harmonisés dont celui de la page 6, « Favoriser le décloisonnement disciplinaire », et celui de la page 10, « Cohérence du Programme de formation ». Ce travail d'harmonisation complété, la perspective adoptée aurait ainsi le mérite d'être affichée sans ambiguïté.

Mais la Commission persiste à croire que la seule présence de ces énoncés dans le texte de présentation du Programme de formation ne suffira pas à changer les pratiques et à briser l'isolement disciplinaire. Il aurait été utile d'illustrer à l'aide d'exemples les occasions d'interdisciplinarité, ou encore de faire certains rappels afin que les enseignantes et les enseignants aient de plus en plus le réflexe de créer des liens lors des situations d'apprentissage qu'ils élaborent à l'intention des élèves et afin qu'ils réalisent, à terme, qu'ils peuvent gagner un temps précieux grâce à l'interdisciplinarité, à la fois parce qu'elle favorise le transfert des apprentissages et parce qu'elle permet l'exercice simultané de plusieurs compétences disciplinaires. La Commission croit que le caractère interdisciplinaire des programmes pourra être bonifié au fil des ans. Le Programme de formation du secondaire, en voie d'être élaboré, aurait avantage à donner des indications beaucoup plus visibles, étant donné l'organisation de l'enseignement propre à cet ordre.

Par ailleurs, l'absence de liens explicites avec le Programme des programmes dans les programmes d'études ne risque-t-elle pas de réduire l'importance de ce programme particulier? De plus, dans le matériel didactique, on proposera sans doute diverses manières de mettre en œuvre le Programme des programmes; la Commission invite le ministre à outiller le personnel enseignant afin qu'il exerce un esprit critique à cet égard.

- **Les suggestions : enrichissement et technologies de l'information et de la communication**

La Commission a déjà souligné que les propositions d'enrichissement inscrites à l'intérieur de chacun des programmes d'études étaient bien souvent assimilables à des activités d'apprentissage et d'enseignement régulières[19]. La situation est demeurée la même à cet égard. Dans le Programme de formation, on définit ainsi cette notion d'enrichissement : « Indications d'ordre pédagogique, non prescriptives, concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'enrichissement et les travaux personnels de l'élève[20] ». Du point de vue de la Commission, l'enrichissement prévu dans les programmes d'études s'adresse à tous les élèves, qu'il s'agisse de situations d'apprentissage plus complexes, de conditions d'apprentissage novatrices, etc. Cette conception de l'enrichissement s'accorde mieux aux orientations de la réforme éducative en cours.

Quant aux suggestions relatives à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, la Commission déplorait l'absence d'intégration tangible à l'apprentissage et à l'enseignement. Les programmes d'études des deuxième et troisième cycles sont peu novateurs sur ce chapitre, car ils proposent sensiblement la même chose qu'au premier cycle : utilisation de

19. « Quant aux suggestions relatives à l'enrichissement, la Commission avait souligné qu'elles étaient assimilables à des activités qui pouvaient servir aux apprentissages essentiels des programmes. La Commission considère que cette distinction n'est pas toujours très claire, mais que plusieurs suggestions sont intéressantes et inspirantes pour le personnel enseignant. » COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, ministère de l'Éducation du Québec, 2000, p. 16.
20. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, 2000, p. 11.

cédéroms, recherche sur Internet, recours à l'ordinateur ou à des appareils de nouvelle technologie, etc.

Le Conseil supérieur de l'éducation vient de rendre public son plus récent rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, intitulé *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*[21]. Le Conseil décrit « l'état des lieux » au primaire et au secondaire en matière de nouvelles technologies et expose les finalités à poursuivre pour « réussir l'intégration pédagogique des technologies ». Il faut rappeler ici que l'implantation des nouvelles technologies n'est pas une fin en soi et qu'elle doit s'inscrire dans une visée éducative et, conséquemment, avoir un lien avec les programmes d'études. Les nouvelles technologies devraient permettre la transformation de certaines pratiques afin « qu'il soit possible d'apprendre autrement et d'enseigner différemment dans un souci d'amélioration de la réussite scolaire et éducative ». À cette fin, le Conseil insiste sur l'importance d'assurer la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants afin de permettre à chacun d'eux de se préparer à « l'utilisation des ressources technologiques à des fins pédagogiques d'enseignement et d'apprentissage ». Le Conseil insiste aussi sur la nécessité de se doter d'orientations claires en cette matière et il invite le ministre à se doter d'une politique ministérielle en matière d'intégration des nouvelles technologies en éducation. Un tel énoncé d'orientation pourra sans doute guider la production de contenus multimédias résolument liés aux programmes d'études du primaire et du secondaire.

Le Programme de formation de l'école québécoise pourra avantageusement s'enrichir des recommandations adressées au ministre par le Conseil supérieur de l'éducation en matière d'intégration pédagogique des nouvelles technologies. Les programmes d'études du primaire examinés par la Commission pourraient, à moyen terme, proposer des pistes d'action qui permettent un réel renouvellement des modes d'enseignement et des outils d'apprentissage mis à la disposition des élèves.

- **Les conditions de mise en œuvre**

Dans son avis au ministre sur l'approbation des programmes du premier cycle, la Commission insistait, au chapitre 3, sur l'importance des conditions de mise en œuvre pour s'assurer de prendre le virage exigé par la réforme des programmes. L'implantation des programmes à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire révèle que ces conditions s'avèrent toujours essentielles et que les souhaits exprimés par la Commission étaient justifiés. C'est pourquoi elle aimerait revenir sur les conditions de mise en œuvre des programmes.

> « Si l'école est saisie par les compétences, mais ne parvient pas à en saisir ses enseignants, l'échec est inéluctable. La voie autoritaire n'a aucune chance dans un domaine où l'adhésion à l'esprit des textes est décisive. Il faut donc construire, patiemment, des représentations communes, notamment à travers la formation professionnelle[22]. »

---

21. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation, Québec, 2000, 181 p.
22. Philippe PERRENOUD, *L'école saisie par les compétences*, texte reprenant et prolongeant certains éléments de la conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Québec, 9-11 décembre 1998, p. 16.

Cette citation de Perrenoud prend tout son sens dans la réforme québécoise. Le Ministère a montré qu'il était préoccupé par cette question. Pour la formation initiale, par exemple, il propose des orientations, des compétences professionnelles et des profils de sortie visant ainsi à harmoniser la formation des maîtres aux changements qui affectent le système dans son ensemble[23]. La Commission en a pris connaissance et trouve intéressantes les compétences professionnelles proposées, notamment parce qu'elles devraient permettre le développement d'une « culture générale » chez le personnel enseignant.

Pour le personnel en exercice, la recherche montre qu'il faut travailler à développer une culture de la formation continue. Cette culture doit être conçue d'une façon large et c'est avant tout aux raisons du changement qu'il faut s'attaquer si l'on veut que le personnel s'y associe et adhère à l'approche par compétences. Il semble que, de ce côté, une partie du travail effectué par le Ministère ait porté ses fruits. En se penchant sur les représentations qu'ont les personnes, les craintes et les résistances font surface et peuvent être discutées et atténuées. Après ce travail axé sur les valeurs, les finalités et la cohérence, c'est aux obstacles concrets que les enseignants et les enseignantes rencontrent ou s'attendent à rencontrer en classe qu'il faut s'attaquer. Le Ministère a organisé des sessions de formation nationales pour communiquer l'information aux principaux acteurs du milieu scolaire. Comme responsable du pilotage de la réforme, il se devait d'investir dans la communication et l'explication, comme le dit Perrenoud :

> « Le rôle des ministères reste central, non seulement dans l'élaboration des programmes et des réformes, mais dans le travail d'explication destiné à la classe politique, aux médias, à l'opinion publique, aux parents d'élèves, aux élèves eux-mêmes et enfin aux agents du système éducatif. On observe encore trop souvent un immense investissement de conception et une grande pauvreté de communication[24]. »

Le Ministère a-t-il joué ce rôle de façon adéquate et suffisante? Les difficultés liées à l'implantation de la réforme, notamment quant à l'évaluation, révèlent, d'une part, un certain niveau d'incompréhension et, d'autre part, le besoin de soutien qu'éprouvent les différents milieux scolaires. L'essoufflement du personnel enseignant traduit un certain malaise. La Commission désire attirer l'attention du ministre sur la nécessité d'inviter les commissions scolaires à mettre en place des moyens de formation et de soutien qui répondent véritablement aux besoins du personnel scolaire sur le plan local.

La Commission a donné son appui au ministre pour poursuivre l'implantation des programmes d'études à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire, non sans souligner l'importance du facteur temps : soit le temps nécessaire pour adhérer aux nouveaux programmes et pour se les approprier, pour réfléchir et discuter, pour faire des essais et des ajustements, etc. Comme le dit Perrenoud :

> « Il est normal que l'approche par compétences soit proposée de façon volontariste et que certaines décisions soient prises sans attendre un improbable consensus. Que cela ne masque pas l'évidence : le changement se joue dans la

23. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement, Les orientations. Les compétences professionnelles*, version provisoire pour consultation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, septembre 2000, 193 p.
24. Philippe PERRENOUD, *L'école saisie par les compétences*, p. 18.

tête des acteurs, les enseignants, les élèves, les parents, les cadres et les autres [...] tout dépend de l'adhésion des acteurs...[25] »

Au-delà du changement de paradigme enseignement/apprentissage, de l'approche par compétences, etc., les nouveaux programmes font également appel à de nouvelles connaissances disciplinaires ou à de nouvelles façons de procéder propres à des disciplines, auxquelles les enseignantes et les enseignants, surtout les généralistes, ne sont pas tous familiers. Des exemples ont été relevés à la suite de l'examen de certains programmes d'études. Tout devra être mis en œuvre pour que le personnel possède des connaissances à jour de ce côté.

Enfin, il ne faut pas minimiser l'importance des ressources didactiques et des conditions matérielles. La lecture, la culture et l'utilisation de l'ordinateur passent toutes par l'accessibilité à du matériel spécialisé. Également, la conception de l'apprentissage privilégiée dans les programmes nécessite la mise en place d'infrastructures qui optimisent l'enseignement/apprentissage (zones de travail en équipe, laboratoires, coin lecture, etc.). Au moment de l'implantation du Programme de formation à un cycle donné, il faudrait s'assurer de la disponibilité de ces éléments et, en particulier, des ressources financières appropriées.

2. L'EXAMEN DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DES DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLES

LE DOMAINE DES LANGUES

Au fil des versions, les cinq programmes de langues (français et anglais, langues d'enseignement; français, langue seconde, programme de base et programme d'immersion; et anglais, langue seconde) ont connu des améliorations sensibles. Un effort d'harmonisation en ce qui a trait au vocabulaire, au contenu disciplinaire et aux stratégies en témoigne. On peut conclure que ces programmes respectent les apprentissages communs du domaine et, de ce point de vue, présentent une certaine cohérence. Pour leur part, les programmes de français et d'anglais, langues d'enseignement, se sont rapprochés, malgré leurs différences intrinsèques.

Par le programme de **français, langue d'enseignement**, l'élève est convié à s'ouvrir sur la culture, tant la culture de la vie quotidienne, la culture de masse, que la culture véhiculée par les œuvres ou les grandes réalisations de l'humanité qui nous aident à découvrir le sens de ce que nous vivons au quotidien. La Commission ne peut qu'encourager cette orientation. Toutefois, considérant que l'accès aux ressources culturelles n'est pas uniforme d'une région à l'autre, elle invite le ministre à favoriser cette accessibilité, notamment par l'ajout de ressources financières. De plus, elle jugerait à propos de faire la promotion du *Répertoire des ressources culturelles*, publié par le ministère de la Culture et des Communications.

Toujours dans cet ordre d'idées, l'accès à la lecture devrait être encouragé par tous les moyens. La pauvreté des bibliothèques scolaires ne favorise guère leur fréquentation. Des ententes avec les municipalités pour permettre l'accès gratuit aux bibliothèques municipales pourraient, par exemple, pallier cette situation.

25. Philippe PERRENOUD, *L'école saisie par les compétences*, p. 19.

Par ailleurs, la Commission remarque que la vision de la culture qui est présentée dans le programme fait peu de place à la culture scientifique qu'il serait pourtant nécessaire de développer chez les élèves, étant donné le type de société dans lequel les jeunes seront appelés à vivre. Cela pourrait également contribuer à attirer la relève dans le domaine de la science.

À la compétence 1, la Commission est d'avis qu'il y aurait lieu d'ajouter la « citation », au troisième cycle, dans la perspective du respect du droit d'auteur, compte tenu que la transposition est déjà présente dans la troisième composante et qu'il serait pertinent que l'élève sache distinguer la citation de la transposition.

Au sujet des formes du français québécois oral standard présentées dans le contenu disciplinaire de la compétence 4, la Commission se demande comment on a pu établir la répartition, entre les cycles, des formes fautives à éradiquer. Elle s'interroge également sur la façon de s'y prendre pour travailler ces éléments en classe. Il lui paraîtrait plus approprié de préciser qu'il s'agit d'exemples et de considérer que le français québécois oral standard doit être acquis à l'école dans une perspective à moyen ou long terme. Pourquoi ne pas ajouter que l'enseignant-titulaire doit être un modèle à cet égard?

La Commission a déjà souligné les forces du programme d'**anglais, langue d'enseignement** dans son avis sur les programmes du premier cycle : un programme ouvert, novateur, qui respecte bien la structure du Programme de formation. Ainsi, la Commission aimerait souligner positivement le fait que les critères d'évaluation de ce programme portent autant sur les processus que sur les résultats, ce que l'on ne retrouve pas dans tous les programmes d'études.

Par ailleurs, la Commission se demande quelle extension il faut donner à certaines composantes et manifestations en rapport avec les médias à la compétence 3. Par exemple, par rapport au contenu disciplinaire, jusqu'où aller dans l'approfondissement des éléments de contenu « Conventions (feature) »? Comment l'enseignant utilisera-t-il ces contenus?

Mise à part l'interprétation confuse des « x » dans le contenu disciplinaire, une dernière remarque vise la catégorie de textes de la compétence 3, composante 5 (au bas de la p. 141). Pourquoi développer le sens critique uniquement par rapport à la littérature jeunesse quand on sait que les jeunes lisent et voient également des textes qui s'adressent aux adolescents et aux adultes et que les habitudes de lecture montrent que les enfants lisent des textes destinés à des lecteurs plus âgés, ce qui est vu par les pairs comme un signe de maturité sociale? Dans cette logique, pourquoi ne pas élargir cette catégorie de textes?

De façon générale, ce programme convie le personnel enseignant à changer de façon fondamentale sa compréhension des types de textes à lire à l'école, d'où un besoin de formation propre à ce programme d'études. En effet, l'introduction d'une compétence sur l'analyse critique de textes visuels, qui conduira les élèves à en lire et à en produire, exigera du personnel enseignant certaines connaissances se rapportant à l'éducation aux médias.

Le programme de **français, langue seconde** (programme de base) et son complément, le programme d'**immersion**, ont gagné en clarté pour ce qui est du libellé des compétences, de leur portée et du sens des compétences. La Commission apprécie que la compétence « interpréter des textes… » ait été remplacée par « comprendre des textes… ».

La première composante de chaque compétence constitue également un ajout positif. L'élève est amené à voir qu'il possède déjà des ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour apprendre et construire.

Cependant, la Commission constate que le contenu disciplinaire des deux programmes est très détaillé et répétitif. Cette impression de répétition s'avère d'autant plus forte que le contenu disciplinaire est présenté à la suite de chaque compétence au lieu d'être regroupé à la fin dans une seule section, ce qui aurait pu permettre des regroupements.

Les textes narratifs dont il est question dans la section du contenu disciplinaire (p. 175) constituent une catégorie à part dans ces programmes, alors que dans les programmes de français et d'anglais, langues d'enseignement, ils sont inclus dans les textes littéraires. Il y aurait donc lieu d'harmoniser les types de textes entre les différents programmes d'études du domaine des langues.

LA COMMISSION RECOMMANDE L'APPROBATION DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, D'ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, DE FRANÇAIS, LANGUE SECONDE (DE BASE) ET D'IMMERSION, APRÈS CORRECTIONS.

LE DOMAINE DE LA MATHÉMATIQUE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Rappelons que seul le résultat de l'examen du programme de mathématique est présenté ici. Le programme de science et technologie, qui débute au deuxième cycle, est traité au chapitre suivant.

Déjà au premier cycle, le programme de **mathématique** constituait un programme intéressant et bien conçu. La Commission a fait quelques remarques dont la plupart ont été prises en compte dans la version provisoire à l'étude. Ainsi, l'ajout d'un contenu disciplinaire à la compétence 4 contribue au rehaussement culturel de la discipline, de même que l'établissement de liens par rapport à la liste de vocabulaire à l'étude entre les programmes de mathématique et de français, langue d'enseignement. De plus, le caractère intégrateur de la compétence 1 a été mis en évidence tel que le souhaitait la Commission.

La Commission constate que la terminologie utilisée dans le programme n'est pas toujours de même niveau et qu'on traite indistinctement ce qui relève du domaine et ce qui relève des objets mathématiques. Ainsi, le terme « nombre » n'est pas du même niveau que le terme « arithmétique », qui est *la partie de la mathématique qui étudie les propriétés et les relations élémentaires sur les ensembles des entiers et des nombres rationnels*[26]. Le terme « nombre » ne se situe donc pas au même niveau que la statistique, la géométrie, etc., ce qui sème la confusion à la lecture du schéma 10 et du contenu disciplinaire.

Les critères d'évaluation proposés sont flous, difficilement mesurables et ne correspondent pas à la définition donnée dans la structure du Programme de formation. Tels qu'énoncés, les critères d'évaluation constituent davantage des sujets ou des pistes d'évaluation, ce qui amène à des interprétations différentes.

26. Définition tirée du Nouveau Petit Robert.

La compétence 2, *Déployer un raisonnement mathématique à l'aide d'un réseau de concepts et de processus*, gagnerait en clarté et en compréhension si on expliquait le sens que l'on donne à l'expression « réseau de concepts » soit dans la description de la discipline, soit dans le sens de la compétence, car elle suscite des interprétations différentes.

> **LA COMMISSION RECOMMANDE L'APPROBATION DU PROGRAMME DE MATHÉMATIQUE, APRÈS CORRECTIONS.**

LE DOMAINE DES ARTS

Les quatre programmes du domaine des arts présentent une grande cohérence. Ils ont été harmonisés pour ce qui est de la présentation, du vocabulaire, du choix des compétences et du contenu disciplinaire. Cela leur confère un caractère particulier à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise : ils sont bien intégrés dans leur domaine d'apprentissage et les apprentissages communs aux quatre disciplines ressortent clairement.

Comme les programmes d'**art dramatique**, d'**arts plastiques**, de **danse** et de **musique** présentent plusieurs traits communs, les améliorations proposées à l'un ou l'autre sont par conséquent assez semblables. C'est pourquoi la Commission traite ici d'éléments qui touchent les quatre programmes.

Le choix des compétences est adéquat et les éléments constitutifs (composantes, manifestations, contenu disciplinaire, critères d'évaluation) de chacune d'elles sont bien intégrés.

Tels que conçus, les quatre programmes sont davantage accessibles aux spécialistes de la discipline et le seront moins aux généralistes. Si la Commission souscrit à ce choix qui rend justice à chaque discipline, il faut reconnaître que la contrepartie est exigeante : formation continue des généralistes, selon le cas, pour assurer une application adéquate du programme, disponibilité d'outils variés pour soutenir l'enseignement et de grilles d'observation pour guider l'évaluation, etc. La formation de « groupes coopératifs » en éducation artistique, composés de spécialistes des différentes disciplines, pourrait faciliter l'implantation de ces programmes en assurant la formation continue auprès des généralistes.

Les critères d'évaluation retenus sont pertinents et visent autant les processus que les résultats. Ils sont très nombreux, ce qui peut poser des problèmes d'application à plus d'un généraliste au moment d'enseigner l'un ou l'autre volet des arts. Quant aux spécialistes qui doivent rencontrer plusieurs groupes d'élèves, parfois répartis dans plusieurs écoles, la prise en considération d'un tel nombre de critères d'évaluation est peu réaliste, d'autant plus que plusieurs critères nécessitent des conditions matérielles particulières (matériel, local, instrumentation, etc.).

Dans les quatre programmes d'arts, un lien explicite est fait avec les domaines d'expérience de vie du Programme des programmes. Ce lien prend la forme d'une note qui invite le personnel enseignant à sélectionner « les propositions de création en fonction des domaines d'expérience de vie et à exploiter les six dimensions énumérées ». Ne serait-il pas plus réaliste de lire « [...] exploiter, *selon le cas, une ou plusieurs des* six dimensions énumérées »?

La répartition du contenu disciplinaire entre les cycles et la progression des apprentissages sont bien établies. Toutefois, l'ampleur du contenu, dans chaque programme d'arts, est assez considérable et paraît peu réaliste. En musique, la Commission s'interroge sur la pertinence d'étudier le code non traditionnel conventionnel jusqu'au troisième cycle.

La concertation sera nécessaire entre les spécialistes et les titulaires pour mettre à profit ces disciplines dans des contextes interdisciplinaires. Sur ce chapitre, il faudra veiller à ce que même les spécialistes qui se retrouvent en contexte d'itinérance puissent s'intégrer aux équipes-écoles.

> **LA COMMISSION RECOMMANDE L'APPROBATION DES PROGRAMMES D'ART DRAMATIQUE, D'ARTS PLASTIQUES, DE DANSE ET DE MUSIQUE, APRÈS CORRECTIONS.**

LE DOMAINE DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Le programme d'**éducation physique et à la santé** présente des améliorations notables par rapport aux versions antérieures examinées par la Commission.

La Commission constate que les assises (principes de base) sur lesquelles se fonde le programme demeurent nébuleuses et croit qu'il serait utile de les présenter clairement afin de bien asseoir le choix des compétences et leurs éléments constitutifs.

Les activités de plein air sont très peu présentes et l'ajout du volet consacré à la santé, allié à la compétence 3 relative au développement de saines habitudes de vie, invite pourtant à faire la promotion de ces activités, en dépit des difficultés que pourraient éprouver certains milieux à les mettre en œuvre.

Les critères d'évaluation permettent d'évaluer tant les processus que les résultats. Ils ont été reformulés et ont gagné en précision, bien que la Commission considère que les critères liés aux compétences 2 et 3 demeurent un peu vagues et peuvent conduire à des interprétations différentes. La quantité importante de critères d'évaluation peut aussi poser des problèmes d'application, compte tenu du très grand nombre d'élèves auxquels s'adressent les éducatrices et éducateurs physiques dans les écoles.

Dans ce programme, la dimension culturelle demeure faible et trop centrée sur le monde de l'activité physique, sportive ou autre. Pourquoi ne pas aborder, par exemple, l'étude des modes de vie qui incluent l'activité physique sous toutes ses formes (et dans diverses cultures), les enquêtes nationales et internationales sur les habitudes de vie, les tendances en nutrition et leurs incidences sur la qualité de vie, les grandes problématiques nord-américaines à propos de la consommation de drogue, d'alcool et de tabac, etc.?

La Commission est d'avis qu'il serait profitable que, dans ce programme, des liens soient établis avec d'autres disciplines, compte tenu notamment de l'ajout du volet consacré à la santé, à défaut de quoi le temps d'enseignement d'une heure/semaine lui paraît bien insuffisant.

Le programme d'**enseignement moral** a connu des débuts difficiles. Les lacunes décelées ont été corrigées de sorte que la Commission constate que le programme d'enseignement moral des deuxième et troisième cycles est de qualité. Son application ne devrait pas présenter de problèmes majeurs si ce n'est que, pour des généralistes, il aurait été utile d'expliciter plus clairement la conception et les fondements privilégiés dans ce programme.

Les programmes d'**enseignement moral et religieux catholique** et d'**enseignement moral et religieux protestant** ont un statut particulier à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise. Il appartient en effet au Comité sur les affaires religieuses, créé par la Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité (projet de loi 118), de faire des recommandations au ministre sur leur approbation. Le rôle de la Commission se résume ici à examiner si ces deux programmes respectent les grandes orientations de la réforme et si leur structure est conforme au modèle retenu, l'approche par compétences.

Dans les deux programmes, la Commission remarque d'abord l'ampleur du contenu disciplinaire, compte tenu que le projet de loi et les nouvelles exigences qu'elle fixe réduit le temps hebdomadaire d'enseignement. La Commission se demande si les programmes ne devraient pas être révisés en conséquence.

Toujours sur le chapitre du contenu disciplinaire, le programme d'enseignement moral et religieux catholique présente une difficulté d'interprétation. Ainsi, des flèches relient les compétences au contenu disciplinaire. L'explication du sens à donner à ces flèches n'est pas claire (p. 498). S'agit-il d'identifier les apprentissages essentiels? S'agit-il d'une hiérarchisation des apprentissages? La mise en œuvre du programme serait sans doute facilitée si l'explication donnée était univoque. De plus, le contenu disciplinaire revêt un caractère plutôt linéaire qui n'était pas apparent en l'absence des programmes des deuxième et troisième cycles. Cet aspect cadre mal avec le développement de compétences et se situe davantage dans une logique de transmission de connaissances. Aucun autre programme d'études examiné par la Commission n'a adopté ce format linéaire de présentation. La Commission note que cette caractéristique est aussi présente du côté de l'enseignement protestant, bien que moins marquée.

LA COMMISSION RECOMMANDE L'APPROBATION DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ ET D'ENSEIGNEMENT MORAL, APRÈS CORRECTIONS.

CHAPITRE 2
Trois programmes d'études traités pour la première fois

La nouvelle grille-matières du primaire, telle que présentée dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, traduit l'intention du Ministère de mettre l'accent sur les apprentissages essentiels en accordant un espace privilégié à la langue d'enseignement et à la mathématique. C'est ainsi que, pour dégager du temps à l'horaire, les sciences humaines et les sciences de la nature ne sont plus au programme au premier cycle du primaire, mais apparaissent dorénavant au deuxième cycle sous les rubriques « géographie, histoire et éducation à la citoyenneté » et « science et technologie ». De plus, en réponse au Groupe de travail sur la réforme du curriculum qui demandait que l'anglais, langue seconde, débute plus tôt pour tous les élèves[27], cette discipline est donnée dorénavant dès le deuxième cycle du primaire[28].

Bien que la Commission ait déjà été saisie d'une première version des programmes d'anglais, langue seconde, de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté et de science et technologie, qui ont d'ailleurs déjà fait l'objet d'un examen par un comité d'experts[29], la Commission ne s'est pas encore prononcée sur ces programmes d'études. Elle le fait donc maintenant pour la première fois, et ce, sur la version provisoire publiée dans le Programme de formation de l'école québécoise qui est disponible dans le milieu scolaire depuis septembre 2000.

1. Anglais, langue seconde

Le programme d'anglais, langue seconde (*English as a Second Language*) est un bon programme en raison de son contenu et des démarches qu'il propose pour favoriser l'apprentissage d'une langue seconde. Ses trois compétences – *To interact orally in English*, *To reinvest understanding of oral and written texts* et *To write texts* – visent, avec raison, à mettre l'élève en action et à le plonger dès le départ dans des situations d'interaction en anglais. D'ailleurs, le fait de publier le programme uniquement en anglais reflète le virage souhaité en ce sens. Les contextes de réalisation placent l'élève dans un environnement riche et stimulant tout en laissant au personnel enseignant une marge de manœuvre suffisante pour adapter l'enseignement à son milieu. Le contenu disciplinaire détaillé permet de soutenir les compétences en question.

Dans son ensemble, le programme répond aux attentes de la Commission telles que signifiées dans son avis intitulé *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*. Toutefois, certaines préoccupations demeurent, et ce, relativement à la mise en œuvre du programme.

Ainsi, la dimension culturelle est introduite dans le programme, notamment dans le contenu disciplinaire de la deuxième compétence, ainsi que dans les manifestations de la composante 2 de cette compétence. Il s'agit là d'un élément intéressant pour initier l'élève du primaire à la culture anglophone, d'autant plus que la présence et le rôle de la communauté anglophone ainsi que la situation géographique du Québec, rendent cet élément incontournable. La Commission est d'avis qu'un programme d'études de langue seconde ne saurait prendre en compte uniquement la

27. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997, p. 60.
28. L'enseignement de l'anglais, langue seconde, débutera dorénavant en 3e année plutôt qu'en 4e année.
29. Voir la liste des experts à l'annexe 2.

dimension fonctionnelle de la langue, dans ce cas-ci l'anglais, même si cette langue est considérée *lingua franca* (langue de communication internationale)[30].

Le traitement différent qui est fait de la dimension culturelle dans les programmes de langues – les programmes de français la présentant sous forme de compétence, les programmes d'anglais l'introduisant à travers les œuvres à l'étude –, a préoccupé la Commission dès la première lecture du Programme de formation[31]. La non-symétrie des programmes de langue seconde s'explique par le fait que le programme de français, langue seconde, vise à permettre aux anglophones de « participer activement à la vie du Québec moderne », alors que celui d'anglais, langue seconde, vise principalement la communication en anglais, devenue nécessité étant donné la localisation géographique du Québec, la présence de l'anglais dans les médias et la découverte d'autres cultures, en particulier par les voyages. De ces perspectives différentes de départ découle un traitement différent de la dimension culturelle. Il s'agit donc d'un choix davantage politique et contextuel que langagier. Cependant, la culture dans le programme d'anglais, langue seconde, devrait peut-être tenir compte qu'il existe une communauté anglophone qui a des référents différents, principalement québécois, canadiens et nord-américains. Le programme n'indique pas comment exploiter les aspects liés à la culture anglophone : il serait pourtant intéressant pour les enseignantes et les enseignants de pouvoir distinguer ce qui relève, d'une part, de la culture première et, d'autre part, de la culture seconde et de trouver des moyens pour devenir un « passeur culturel » tel que présenté dans le document sur la formation à l'enseignement qui est actuellement en consultation[32]. Les enseignantes et les enseignants auront besoin de formation pour y arriver. De plus se pose un défi d'enseignement et d'apprentissage différent selon la présence d'une communauté anglophone dans le milieu, car les référents culturels des jeunes ne sont pas les mêmes s'ils habitent dans la région de Montréal ou, par exemple, au Saguenay–Lac-Saint-Jean. Les enseignants et les enseignantes auront donc plus d'efforts à faire pour donner du sens aux activités dans certaines régions. Dans ce contexte, le recours aux moyens de communication modernes et interactifs doit être encouragé. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication s'avère en effet très appropriée pour créer des situations motivantes pour l'élève, qui lui permettent d'entrer en contact avec la culture anglophone et, éventuellement, avec des anglophones. L'application du programme soulève également la question de l'isolement professionnel des spécialistes, particulièrement en région, et celle du besoin d'échanges, de rencontres et de banques de projets afin qu'ils ne dépendent pas uniquement du matériel didactique pour appliquer le programme d'anglais, langue seconde.

La compétence 1 qui vise l'interaction en anglais pourra être difficile à développer avec des néophytes si les enseignantes et les enseignants ne connaissent pas les techniques de production orale requises pour amener les élèves à parler anglais dès le début des apprentissages. Il s'agit d'une situation nouvelle pour laquelle ils ne sont, pour la plupart, pas formés. Une formation structurée en ce sens éviterait sans doute les mauvais départs. L'enseignant aura besoin de toutes ses compétences professionnelles pour faire travailler l'élève dans des groupes de grande taille et

30. Cette question a été débattue à Paris lors d'un colloque sur l'efficacité de l'anglais, langue vivante et étrangère au 21e siècle où l'on concluait que les programmes modernes devaient prendre en compte non seulement les compétences linguistiques, mais également les compétences sociales et culturelles.
31. La Commission a d'ailleurs présenté son questionnement sur le domaine des langues dans un document intitulé *Réactions et commentaires sur le Programme de formation de l'école québécoise (premier cycle) version consolidée*, novembre 1999, p. 13.
32. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, version provisoire pour consultation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, septembre 2000, p. 39-47.

pour évaluer cette compétence, qui est la plus difficile à évaluer, et ce, pour chaque élève. De plus, est-il besoin d'insister sur le fait que les enseignantes et les enseignants auront tout avantage à bien maîtriser la langue anglaise pour que leurs élèves développent cette compétence? La Commission invite donc le ministre à mettre à la disposition des commissions scolaires des fonds pour la mise à niveau du personnel enseignant ayant une compétence langagière insuffisante.

De plus, les conditions matérielles influent sur le réalisme du programme. Ainsi, il y a une contradiction évidente entre le fait qu'une bonne partie du travail se fasse à l'aide d'un support visuel, entre autres par l'affichage, et le fait que les spécialistes d'anglais n'ont généralement pas de local attitré. Cela ne favorise guère les apprentissages visés par le programme. De même, l'accès aux ordinateurs n'est pas toujours facile et il y aurait lieu de faciliter l'accès des laboratoires aux spécialistes.

Finalement, le temps constitue une variable importante dans l'application du programme. La plupart des enseignantes et des enseignants d'anglais, langue seconde, enseignent dans plus d'une école, ce qui fait qu'une partie de leur temps est consacrée aux déplacements et à l'installation de leur matériel didactique s'ils veulent créer un environnement propice à leur enseignement. Comme ils rencontrent plusieurs centaines d'élèves répartis dans plus d'une école, l'encadrement et le suivi s'avèrent complexes et posent un défi particulier.

Le Ministère devra encourager les milieux scolaires à explorer différents modèles d'organisation de cette discipline et « à adopter des pratiques pédagogiques innovatrices, afin de favoriser un apprentissage qui réponde mieux aux attentes de la population à cet égard[33] », tout en respectant les obligations du régime pédagogique qui imposent une restriction sur l'utilisation de la langue anglaise dans le réseau francophone.

La Commission est d'avis que, sans les conditions appropriées liées notamment à la formation des enseignantes et des enseignants, aux conditions matérielles et au temps d'enseignement, le programme, tout adéquat qu'il est, pourra difficilement atteindre les buts visés.

LA COMMISSION RECOMMANDE L'APPROBATION DU PROGRAMME D'ANGLAIS, LANGUE SECONDE (ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE).

2. Science et technologie

En réponse au Groupe de travail sur la réforme du curriculum, qui constatait que l'approche de la technologie comme application ou comme élément constitutif de la science était très peu répandue dans les programmes de sciences et qu'une place timide était réservée à l'approche STS[34], c'est-à-dire à un enseignement axé sur les interactions entre les sciences, la technologie et la société, le nouveau programme intègre la science et la technologie. Il s'agit là d'un point fort du programme. L'élève apprend à développer une pensée scientifique et est invité à établir des liens avec la

33. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, p. 21.
34. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997, p. 135-136.

technologie. Ce programme contribue également à développer une culture scientifique chez l'élève et l'amène à découvrir que les connaissances scientifiques s'appliquent à des contextes de la vie de tous les jours. Cependant, la science et la technologie se trouvent toujours amalgamées, si bien qu'on ne trouve pas de distinction claire entre ce qu'est la science et ce qu'est la technologie. Il serait intéressant pour l'enseignant, d'autant plus que ce programme s'adresse à des généralistes, que les particularités de chacune soient mises en évidence dans la définition du domaine ou dans la présentation de la discipline. Dans le même sens, les démarches énumérées dans le contenu disciplinaire (démarche expérimentale, démarche d'analyse, démarche de conception, démarche de réalisation, etc.) auraient avantage à être expliquées.

Les compétences disciplinaires visées dans ce programme sont interreliées à la problématique. Elles font appel au développement intellectuel de l'élève et lui confèrent un rôle actif dans ses apprentissages puisque le programme favorise le travail en situation contextuelle. La Commission est d'avis que le choix des compétences est approprié, même si leur libellé fait l'objet de commentaires un peu plus loin.

Pour que l'élève puisse commencer à développer ces compétences, il devra avoir fait des apprentissages propres à la science et à la technologie (p. 70) au premier cycle du primaire, apprentissages intégrés au Programme des programmes. D'une part, la Commission constate que ceux-ci ne sont pas très développés. D'autre part, elle se demande si ces apprentissages seront effectivement pris en compte, étant donné que l'application du Programme des programmes relève de la « communauté éducative » de l'école. Il faudra vraiment non seulement une grande concertation, mais également la volonté d'inclure ces apprentissages dans l'enseignement au premier cycle. Et l'on peut en douter quand on sait que, malgré l'existence d'un programme de sciences de la nature au primaire, 13 p. 100 des enseignantes et des enseignants ont affirmé ne consacrer aucun temps à l'enseignement de cette discipline[35]. Pour favoriser ces apprentissages particuliers au premier cycle, la Commission suggère de les recontextualiser à l'intérieur du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie en créant des points d'ancrage avec la discipline en question. Elle demande également au ministre, qui approuve le matériel didactique, de s'assurer que les apprentissages propres à la science et à la technologie soient pris en compte dans tous les manuels scolaires du premier cycle et de veiller à la qualité et à la rigueur des propositions qui lui seront soumises.

La Commission a toujours consacré de l'importance à la clarté des résultats attendus à la fin d'un cycle pour guider l'enseignement. Or, les manifestations sont censées être « ce qui est principalement mobilisé lors de l'exercice de la compétence à un cycle donné[36] ». Si la portée des compétences tente de faire voir les distinctions entre les cycles, les éléments utilisés ne paraissent pas convaincants et suffisamment distinctifs pour parler d'adaptation propre à un cycle en particulier (par exemple, *associe* vs *fait des liens*, *décèle* vs *met en évidence*). Le contenu disciplinaire, pratiquement identique aux deux cycles, tout comme les contextes de réalisation et les critères d'évaluation ne donnent pas plus d'éclairage de ce côté. La Commission conclut que l'organisation du programme est à revoir pour mieux distinguer les deuxième et troisième cycles, sinon il sera très difficile d'évaluer les apprentissages à chaque cycle et l'on risque également que les maisons d'édition se chargent d'établir elles-mêmes cette distinction.

35. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997, p. 135.
36. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Québec, 2000, p. 11.

Le contenu disciplinaire est riche et permet de développer des thèmes en fonction des centres d'intérêt des élèves. Cependant, la logique d'organisation serait à clarifier. La matière y est subdivisée de façon étonnante entre « matière vivante » et «matière qui n'a jamais été vivante », catégories qui ne sont pas exhaustives et qui portent à confusion. La Commission se demande la raison pour laquelle la dichotomie vivant/non vivant n'a pas été retenue? De plus, certaines erreurs sont évidentes dans les subdivisions (« le mouvement », emploi d'un caractère typographique trop petit, p. 263), tandis que d'autres cachent leur logique (« Langages appropriés à la science et à la technologie » sous la rubrique « Interaction »). Il faudrait donc accorder une attention particulière à la révision de l'organisation du contenu.

Par ailleurs, la Commission s'interroge sur le réalisme du programme, compte tenu de l'ampleur et du caractère obligatoire du contenu disciplinaire. Bien sûr, l'interdisciplinarité pourra faire gagner du temps, mais il faudra nécessairement compter sur la concertation entre les enseignants pour s'assurer que les apprentissages prévus au premier cycle soient faits et pour éviter la redondance aux deuxième et troisième cycles. Il appert que le personnel enseignant aura besoin de savoir quelle extension donner à ce contenu disciplinaire. Si les apprentissages au primaire ne sont pas mieux circonscrits, les acquis des élèves risquent d'être incomplets et disparates à leur arrivée au secondaire.

La Commission est d'avis que les libellés des compétences demandent des modifications. Ainsi, celui de la compétence 1, *Agir en prenant en compte les modes de raisonnement propres à la science et à la technologie*, laisse croire qu'il existe des modes de raisonnement qui sont exclusifs à la science. Y a-t-il un mode de raisonnement propre à chaque domaine? Rien n'est moins sûr! Ne veut-on pas plutôt dire *Prendre en compte les représentations du monde naturel ou construit admises en science et technologie*? Cette compétence gagnerait en pertinence si l'on faisait ressortir les notions de coopération et de communauté scientifique, qui cadrent d'ailleurs très bien avec l'approche socioconstructiviste proposée aux élèves, et si on les mettait en parallèle avec le travail de coopération et de concertation demandé au personnel enseignant. Cela refléterait l'importance accordée à la coopération dans l'activité scientifique contemporaine. Par ailleurs, dans la portée de cette même compétence, au troisième cycle, l'idée fort pertinente de « doute constructif » est amenée. Cependant, la formulation du texte laisse croire qu'il y a un automatisme entre l'observation, la prise en compte de multiples points de vue et de solutions possibles et la pratique du doute constructif, ce qui n'est pas forcément le cas. Cela se travaille et il aurait été intéressant de traduire cette idée dans des manifestations, faisant ainsi le lien avec la compétence 2.

Cette deuxième compétence, qui s'intitule *Apprécier l'apport particulier de la science et de la technologie à l'activité humaine*, a ceci de particulier : elle est traitée uniquement sous l'angle positif, ce qui ressort en particulier dans le sens de la compétence ainsi que dans la portée. Il serait pourtant essentiel de faire ressortir également les éventuels aspects négatifs et d'aborder les problématiques liées aux développements scientifiques et technologiques comme pouvant éventuellement avoir des répercussions positives ou négatives. D'autant plus qu'on veut développer chez l'élève l'esprit critique et la rigueur. Par exemple, le seul fait de faire comprendre à l'élève que chaque technologie peut avoir une incidence positive et négative sur l'activité sociale l'aidera à prendre des décisions éclairées par la suite. Dans cette optique, la composante 4 aurait intérêt à être élargie au-delà de la problématique à l'étude.

Dans la compétence 3, *Proposer des explications acceptables dans les langages appropriés à la science et à la technologie,* on introduit pour la première fois un qualificatif dans le libellé d'une compétence, soit « acceptable ». Si l'on omet de se référer au sens de la compétence où l'on donne

la signification du terme « acceptable » (une explication est acceptable « dans le sens admis par la communauté scientifique et technologique »), il y a risque d'ambiguïté. On peut en effet se demander si les explications proposées sont acceptables pour l'élève, pour l'enseignant ou pour la communauté scientifique. De plus, le libellé de la compétence porte à la fois sur les explications et sur les langages appropriés à la science et à la technologie, tandis que les composantes, les manifestations et les critères d'évaluation ne tiennent compte que des langages. Dans la présentation de la discipline, l'accent est mis sur l'explication et les langages, tandis que sous la rubrique « Sens de la compétence », l'accent est mis sur les langages. Bref, des améliorations sont souhaitables pour assurer une entière cohérence entre tous les éléments de cette compétence.

La Commission attire l'attention du ministre sur quelques éléments qui mériteraient, selon elle, d'être ajoutés au programme. Ainsi, l'une des conséquences de la vision exclusivement positive véhiculée dans le programme explique sans doute l'absence des notions d'erreur (et non de faute, laquelle peut être objectivement évitée) et de hasard en science. Pourtant, certaines erreurs ont enrichi nos vies. Une erreur d'estimation dans les productions cartographiques de l'époque n'a-t-elle pas permis l'arrivée des Européens en Amérique? Bref, en science, peut-être davantage qu'ailleurs, on valorise l'erreur et il y a place pour l'acte créateur, ce qui est peu exploité dans le programme. De plus, il serait intéressant de s'appuyer sur la genèse des découvertes scientifiques et de partir des préconceptions des élèves, faisant ainsi le lien avec leurs connaissances antérieures. D'ailleurs, la conception « correctionniste » des sciences, considérée comme la plus adéquate à l'heure actuelle, selon Thouin, porte sur l'exploration de problèmes de consistance posés par diverses conceptions fréquentes chez les enfants, les adolescents et les adultes[37].

Finalement, l'enseignement de la science et de la technologie au primaire n'est pas qu'une question de programme. « C'est aussi et surtout une question de formation des maîtres », peut-on lire dans *Réaffirmer l'école*[38]. Cela est encore plus vrai avec la venue d'un nouveau programme d'études au cœur d'une réforme qui vise la transformation des pratiques pédagogiques. La Commission avait d'ailleurs attiré l'attention du ministre, dans son avis sur l'enseignement des sciences et de la technologie, sur la nécessité d'une formation adéquate du personnel enseignant tant en formation initiale qu'en formation continue[39]. Aussi la Commission apprécie-t-elle que le Ministère demande aux universités, dans un document ministériel en consultation, d'accorder une formation particulière au domaine des sciences et technologies dans la formation à l'enseignement et souhaite qu'elles mettent en place des moyens qui permettront, dès l'entrée en formation, de diagnostiquer les besoins de formation des candidates et des candidats et de compléter leur formation, si nécessaire[40].

Quant aux besoins de formation pour le personnel en exercice au primaire, la Commission désire rappeler les trois axes autour desquels elle considère que la formation devrait être regroupée :

---

37. Marcel THOUIN, *Introduction aux sciences de la nature, concepts de base, percées historiques et conceptions fréquentes*, Éditions MultiMondes, Sainte-Foy, 1996, 189 p.
38. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997, p. 135.
39. COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES, *L'enseignement des sciences et de la technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire*, ministère de l'Éducation du Québec, octobre 1998, p. 27-34.
40. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, version provisoire pour consultation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, septembre 2000, p. 144.

1) la sensibilisation aux objectifs de la réforme et à ses aspects inédits, comme le Programme des programmes;
2) le renforcement des acquis de culture scientifique et technologique;
3) l'appropriation des nouveaux programmes de science et technologie, incluant l'habileté à utiliser une approche intégrée.

La Commission considère que ce programme est intéressant et riche, mais qu'il sera fructueux notamment si les apprentissages propres à la discipline sont acquis au premier cycle et si les conditions de mise en œuvre sont mises en place, particulièrement la formation du personnel enseignant.

LA COMMISSION RECOMMANDE L'APPROBATION DU PROGRAMME DE SCIENCE ET TECHNOLOGIE, APRÈS CORRECTIONS.

3. Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté

En intitulant le programme « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté », le Ministère répondait d'abord à l'une des recommandations du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire en référant explicitement aux disciplines enseignées, soit l'histoire et la géographie, plutôt qu'aux sciences humaines. Cela mettrait fin à la croyance que l'histoire et la géographie ne sont plus enseignées au primaire, étant donné que ces matières sont dissoutes dans les sciences humaines[41].

Il faisait également sienne la recommandation du Groupe de travail sur la réforme du curriculum visant à rattacher à l'histoire l'éducation à la citoyenneté. Ce faisant, il confiait à l'école le mandat de renforcer la cohésion sociale, lacune notée par les États généraux sur l'éducation. Dans une société pluraliste comme la nôtre, les défis à relever « sont ceux de la recherche de valeurs communes fondées sur des raisons communes, ceux de la préparation par l'école à l'exercice de la citoyenneté, ceux de l'intégration à une culture commune où la mémoire et le projet auront leur part, ceux du maintien de l'égalisation des chances[42] ».

L'examen de ce programme d'études par la Commission révèle que les présentations du domaine et des disciplines contiennent les orientations de ce programme et elles sont intéressantes et prometteuses. Présentées de la sorte, la géographie, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté trouvent bien leur place dans le Programme de formation. Malheureusement, la Commission constate que ces objectifs ne se concrétisent pas par la suite dans les différents éléments constitutifs du programme, ce qui l'amène à dire qu'il ne remplit pas ses promesses.

---

41. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Se souvenir et devenir*, Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Québec, 10 mai 1996, p. 40.
42. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école*, Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, 1997, p. 33.

Les apprentissages particuliers du Programme des programmes

Les apprentissages propres au domaine de l'univers social qui sont inscrits au Programme des programmes (p. 71) servent d'assises au programme de géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. Or, l'ampleur de ces apprentissages, prescrits au premier cycle, donne l'impression d'un programme en soi, qui condenserait en deux ans ce que l'ancien programme proposait en quatre ans. On vise à amener l'élève à passer du familier au non-familier, sans toutefois tenir compte du niveau de maturité des élèves, ce qui fait craindre qu'ils arrivent au deuxième cycle sans les notions de base nécessaires. En outre, la localisation de ces apprentissages – au sein du Programme des programmes – fait en sorte qu'ils risquent de ne pas être pris en compte, ce qui compromettrait les apprentissages prévus aux deuxième et troisième cycles. La Commission pense que ceux-ci devraient être mis en contexte à l'intérieur du domaine de l'univers social, et ce, en créant des points d'ancrage avec la région d'appartenance de l'élève. De cette manière, l'élève fera des apprentissages en passant du familier au moins familier, comme c'était le cas dans les anciens programmes où la région constituait le point de départ de la formation. Le Ministère devrait également voir à ce que les apprentissages propres au domaine de l'univers social soient pris en compte par les maisons d'édition dans tous les manuels scolaires propres au premier cycle et de veiller à la qualité et à la rigueur des propositions qui lui seront soumises.

Comment construire son historicité?

Les trois compétences proposées seraient judicieusement choisies si elles ne présentaient pas des lacunes importantes. Ces compétences permettent à l'élève de comprendre l'organisation des sociétés et les différences entre elles et de s'ouvrir à d'autres sociétés que la sienne à partir d'une approche comparative, comme le recommandait le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. On s'intéresse au sens et aux concepts, à la démarche de recherche et au réinvestissement, à la métacognition, à l'esprit critique plutôt qu'aux savoirs parcellaires. Cela s'inscrit dans la tendance de l'enseignement de l'histoire dans plusieurs pays occidentaux :

> « C'est probablement que l'on est devenu plus sensible à l'importance d'outiller intellectuellement les jeunes pour la compréhension du présent de leur société. D'ailleurs, dans tous les pays étudiés, on attribue à l'enseignement de l'histoire une fonction importante de formation du citoyen, d'où l'accent mis sur les apprentissages méthodologiques, sur les apprentissages de la pensée historique et de ses capacités analytiques et critiques[43]. »

Toutefois, en procédant par la comparaison de sociétés à certaines périodes, on laisse pour compte des événements importants qui devraient être mis en évidence, de sorte que cela rend difficile de faire l'histoire linéaire de ces sociétés. Ainsi, comment l'enseignant amènera-t-il l'élève à passer d'une période à une autre? De plus, alors que le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire recommandait une ouverture sur la vie et la culture de personnages singuliers[44], le contenu disciplinaire reste plutôt vague en ce domaine. Si l'on y gagne avec l'approche comparative, il semble qu'on y perde sur l'aspect chronologique et sur la connaissance d'événements et de personnages historiques qui ont marqué notre histoire, ce qui fait craindre qu'avec ce programme, l'élève ait de la difficulté à construire son historicité. D'où la question : que veut-on construire chez l'élève à l'aide de ce programme d'études?

---

43. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Se souvenir et devenir*, Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Québec, 10 mai 1996, p. 35.
44. *Ibid.*, p. 42.

Faible intégration de l'éducation à la citoyenneté

La Commission constate que l'histoire et la géographie sont bien intégrées dans les compétences et leurs composantes. La vision globale des sociétés dans le temps constitue un point fort du programme et les trois concepts de base – société, temps et espace – sont bien présentés. Par contre, le volet consacré à l'éducation à la citoyenneté est presque absent du programme. Si l'éducation à la citoyenneté est bien mise en évidence dans la présentation, elle n'est pas déployée par la suite dans les compétences, les composantes, les manifestations et le contenu disciplinaire. Si les intentions annoncées sont bonnes, on n'arrive pas à saisir comment l'élève réussira à construire son concept de société et de citoyen au sein de la société actuelle. En effet, ce n'est pas uniquement en comparant des sociétés et en les étudiant qu'on apprend à devenir un citoyen responsable et éclairé. Il faut établir des liens avec son présent, ce que ne propose pas assez clairement le programme. Si le but est de former un citoyen responsable et éclairé qui vit en démocratie, il serait nécessaire d'expliquer ce que l'on entend par cela. Martineau et Laville[45] définissent ce citoyen ainsi : il est animé par des valeurs[46], il est ouvert au changement, il est militant, il maîtrise la pensée critique, il est capable de mise en perspective, il accueille favorablement l'altérité, il construit son identité et choisit ses appartenances, il sait se libérer de la mémoire.

La Commission reconnaît que le domaine d'expérience de vie « Vivre-ensemble et citoyenneté », inscrit au Programme des programmes, vise à développer le vivre-ensemble dans une société pluraliste et à savoir concilier l'appartenance commune et la diversité. La Commission y voit une invitation à l'exercice pratique de la citoyenneté au sein de l'école et de la société, sans lequel les savoirs restent théoriques. Toutefois, devant l'importance des axes de développement proposés, on serait tenté de croire que l'éducation à la citoyenneté passe davantage par le domaine d'expérience de vie que par le programme d'études.

Si, dans certaines critiques, on prétend que l'éducation à la citoyenneté ne s'enseigne pas mais se transmet dans des valeurs et des attitudes, le Conseil supérieur de l'éducation pense plutôt que l'éducation à la citoyenneté ne concerne pas uniquement l'apprentissage et la transmission de valeurs et d'attitudes, mais aussi l'acquisition de connaissances et de compétences et que « si on ne peut miser uniquement sur la matière enseignée, on doit cependant, et de façon privilégiée, compter sur les programmes pour réaliser les objectifs d'apprentissages associés à l'éducation à la citoyenneté et ce, qu'il s'agisse de transmettre des connaissances ou de sensibiliser à des valeurs[47] ». La Commission abonde en ce sens. Mais il n'en demeure pas moins que, si la démocratie constitue le point commun de ce programme, il serait intéressant de montrer qu'elle a une histoire, « qu'elle n'est pas une simple construction de l'esprit, mais bien un produit de l'évolution inscrit dans des événements précis – dont plusieurs firent figure de luttes –, dans des

45. Robert MARTINEAU et Christian LAVILLE, « L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? » dans *Non-violence et citoyenneté. Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, sous la direction de Arthur Marsolais et Luce Brossard, Éditions MultiMondes (Collection Vie pédagogique), Sainte-Foy, 2000, p. 51-63.
46. Ces valeurs sont : dignité de l'individu, égalité devant la loi, droit à la dissidence, droit à la vie et au bien-être en général, droit d'être informé, droit d'association, droit de participer aux décisions de la société, et croyance au progrès.
47. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1998, p. 43.

institutions et des pratiques sociopolitiques[48]. » Le programme trouverait avantage à être plus précis sur ce sujet.

Le contenu disciplinaire

Le contenu disciplinaire est souvent mal adapté à l'âge des élèves et son ampleur alourdit passablement la portée de chaque compétence. Il paraît plutôt irréaliste si on alloue environ une heure par semaine à ce programme. De plus, la densité et la complexité de certains éléments du contenu (par exemple, la syndicalisation et la laïcisation) portent à réfléchir sur l'utilisation du contenu en général et sur ce que l'on veut en faire. S'agit-il d'effleurer des notions ou de les approfondir? Le résultat attendu sur la rétention des apprentissages des élèves ne sera pas le même en fin de parcours.

Qui plus est, le nombre de sociétés à l'étude au deuxième cycle est beaucoup trop grand pour être réaliste. La Commission souhaite qu'il soit réduit, si l'on veut vraiment amener l'élève à construire son historicité. Elle trouverait également intéressant que l'étude d'une société reste au choix du personnel enseignant afin de tenir compte de l'intérêt des élèves qui peut varier d'un milieu à un autre. Enfin, le schéma 12.2 du contenu disciplinaire est complexe et suscite des interrogations. Par exemple, la ligne du temps pointe jusqu'à l'an 2000, mais les sociétés à l'étude ne dépassent pas 1970; on en conclut que la société actuelle n'est pas présente, bien qu'elle serve de point de référence à la compétence 1. Dans ce contexte, il sera difficile d'établir des liens entre les sociétés proposées et celle d'aujourd'hui.

Une réorganisation de la rubrique « Réalités relatives à une société sur son territoire » en catégories plus inclusives faciliterait le travail des enseignants et éviterait un certain éparpillement. Ces mêmes réalités pourraient aussi être mises en relation avec les grands domaines d'apprentissage.

La formation du personnel enseignant

Un programme de géographie et d'histoire qui intègre une nouvelle dimension comme celle de l'éducation à la citoyenneté suppose des enseignantes et des enseignants formés à cette nouvelle exigence. Au-delà des approches pédagogiques qui privilégient la pratique de la citoyenneté en classe, la formation initiale des maîtres et la formation continue devront viser le développement d'une mentalité « qui soit en lien avec la formation de citoyens actifs, lucides et responsables[49] ». Dans son rapport, le Conseil supérieur de l'éducation précise des éléments de formation que devrait comprendre la formation des maîtres pour aider les enseignantes et les enseignants à assumer le défi de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi formés, ils feront preuve d'ouverture d'esprit et de tact, par exemple, dans l'étude des sociétés autochtones, sujet qui peut être délicat dans certaines régions du Québec.

De plus, on devrait s'attendre à ce que les enseignants qui dispensent cette discipline soient initiés à la nature de l'histoire (épistémologie, méthodologie et historiographie) ainsi qu'à la démarche

48. Robert MARTINEAU et Christian LAVILLE, « L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? » dans *Non-violence et citoyenneté. Un « vivre-ensemble » qui s'apprend*, sous la direction de Arthur Marsolais et Luce Brossard, Éditions MultiMondes (Collection Vie pédagogique), Sainte-Foy, 2000, p. 52.
49. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1998, p. 74.

historique. Les enseignants en exercice auront à s'approprier de nouveaux concepts, à défaut de quoi ils auront de la difficulté à appliquer ce nouveau programme. Par exemple, les termes « société », « citoyen », « citoyenneté », « territoire », « conscience sociale » et « conscience territoriale », qui ne sont pas définis dans le programme, pourraient leur poser problème et devraient être précisés ici.

La Commission est consciente que l'intégration du volet « éducation à la citoyenneté » à ce programme constitue un défi, car il s'agit d'une nouvelle dimension à y introduire. Elle reconnaît que les efforts faits pour ouvrir à la diversité culturelle et à la compréhension de l'apport d'autres sociétés à celle étudiée sont présents, mais les lacunes décelées dans ce programme amènent à conclure qu'il ne répond pas aux orientations fixées dans sa présentation. La Commission demande donc une révision de ce programme afin que soient apportées les améliorations souhaitées.

LA COMMISSION NE RECOMMANDE PAS L'APPROBATION DU PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.

CONCLUSION

En soumettant au ministre le présent avis sur les programmes d'études des deuxième et troisième cycles du primaire, la Commission complète son examen du Programme de formation de l'école québécoise à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. La Commission a procédé avec rigueur et selon les critères inscrits dans son *Guide général pour l'examen du Programme de formation* pour les années 1999-2000 et 2000-2001 respectivement.

Dans son premier avis, la Commission s'est prononcée sur l'architecture du Programme de formation, considérant son importance tant pour les programmes du primaire que ceux du secondaire. Ses commentaires ont donné lieu à des améliorations notables. De l'avis de la Commission, quelques améliorations sont encore souhaitables pour rendre le tout cohérent.

Dans ses deux avis, la Commission a souligné les forces ainsi que les faiblesses de chacun des programmes en vue de les améliorer. Elle a recommandé au ministre d'approuver tous les programmes, sauf trois pour lesquels elle lui a fourni des justifications : le premier, *Français – accueil*, nouveau dans cette « fournée » de programmes et qui n'avait pas encore été expérimenté comme le prévoyait le calendrier d'implantation du ministre de l'Éducation; le deuxième, le *Programme des programmes*, au sujet duquel la Commission a plutôt recommandé de poursuivre l'élaboration et l'expérimentation, compte tenu de sa nouveauté et de son caractère particulier; et le troisième, *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté* (deuxième et troisième cycles), qui propose un choix de compétences intéressant mais comportant des lacunes. Les améliorations souhaitées sont si importantes que le programme nécessite, de l'avis de la Commission, des corrections avant d'être approuvé puis implanté.

Par ailleurs, la Commission a manifesté son intention de revoir certains programmes en priorité, et ce, dans le cadre du dernier volet de son mandat, celui d'adaptation continue des programmes d'études. Ce travail aura pour effet de modifier le processus de révision des programmes. En effet, l'adaptation continue permettra à la Commission d'exercer une sorte de « veille permanente » afin que se concrétisent les grandes orientations de la réforme dans son champ d'expertise, soit celui des programmes, et de s'assurer que ceux-ci tiennent compte de l'évolution des connaissances scientifiques, pédagogiques et didactiques, ainsi que des besoins sociaux, culturels et technologiques. Ainsi, la Commission entend remplir son mandat en se donnant des principes directeurs qui guident sa démarche d'examen, démarche qui se voudra rigoureuse, constructive, transparente et entreprise dans le milieu. Elle fondera son examen sur des critères fiables, qui seront connus, et procédera à une collecte d'information dans le milieu à l'aide de différents moyens (questionnaire, entrevues, observations, etc.) pour vérifier le questionnement soulevé par rapport aux programmes et à leur application. À la suite de l'analyse de la situation, la Commission se prononcera sur la qualité des programmes en fonction des critères retenus et transmettra au ministre ses observations, ses commentaires et ses recommandations sous forme d'avis.

La Commission considère que le Programme de formation de l'école québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, élaboré et examiné avec la participation du milieu scolaire et universitaire, constitue un outil pédagogique stimulant et novateur. Le prochain défi consistera à élaborer des programmes d'études pour le secondaire qui seront en continuité avec ceux du primaire afin de permettre aux élèves de recevoir une formation de qualité.

Québec

Le ministre d'État à l'Éducation
et à la Jeunesse

ANNEXE 1

Québec, le 29 juin 2000

Madame Jeanne-Paule Berger
Présidente
Commission des programmes d'études
525, boulevard René-Lévesque Est, bureau 1.85
Québec (Québec) G1R 5Z4

Madame la Présidente,

Je vous transmets, pour avis, la version provisoire du Programme de formation pour les 2e et 3e cycles du primaire.

Je vous rappelle que le programme de formation du 2e cycle du primaire sera d'application obligatoire en septembre 2001, alors que celui du 3e cycle le sera en septembre 2002. J'apprécierais donc recevoir un avis de la Commission sur ce programme, d'ici le 1er février 2001.

Je considère comme important de vous mentionner que la version peaufinée du Programme de formation pour l'éducation préscolaire et le 1er cycle du primaire (version approuvée) et les 2e et 3e cycles du primaire (version provisoire) fera l'objet d'une diffusion massive au sein du réseau scolaire vers la mi-août 2000.

Je sais pouvoir compter sur votre collaboration et je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

FRANÇOIS LEGAULT

p. j.

Édifice Marie-Guyart, 16e étage
1035, rue De La Chevrotière
Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : (418) 644-0664
Télécopieur : (418) 646-7551
Courriel : ministre@meq.gouv.qc.ca

ANNEXE 2

LISTE DES MEMBRES DES COMITÉS D'EXPERTS ET D'EXPERTES ET DES INFORMATEURS ET INFORMATRICES CLÉS

Français, langue d'enseignement

Hervé BERGERON, membre de la CPE, président

Experts :

Marcel FRÉCHETTE, enseignant, CS de la Beauce-Etchemin
Christophe HOPPER, professeur, Université de Montréal
Guylenne HOUDE, enseignante, CS de la Région-de-Sherbrooke
Marlène HOUNSELL, enseignante, CS des Draveurs
Gaston MOREAU, conseiller pédagogique, CS du Val-des-Cerfs
France PARADIS, enseignante, CS des Découvreurs
Jacques SANSOUCY, directeur d'école, CS du Val-des-Cerfs
Lise TREMBLAY, enseignante, CS des Rives-du-Saguenay

Anglais, langue d'enseignement

Hervé BERGERON, membre de la CPE, président

Experts :

Winston G. EMERY, professeur, Université McGill
Eileen McRAE, enseignante, CS Western Québec
Vera TSONTAKIS, enseignante, CS English-Montréal
Susan WINN, directrice d'école, CS Lester-B.-Pearson
Marilyn WRAY, conseillère pédagogique, CS Lester-B.-Pearson

Français, langue seconde et immersion

Élise PARADIS, membre de la CPE, présidente

Experts :

Carmella DELLI COLLI, enseignante, CS English-Montréal
Danielle GILBERT, directrice d'école, CS Western Québec
Amir IBRAHIM, conseiller pédagogique, CS Lester-B.-Pearson

Anglais, langue seconde*

Hervé BERGERON, membre de la CPE, président

Experts :

Stéphane BÉDARD, enseignant, CS des Monts-et-Marées
Isabelle LUSSIER-LEVERT, enseignante, CS des Grandes-Seigneuries
Claire MACAULAY, directrice d'école, CS des Portages-de-l'Outaouais
Réal PAQUET, enseignant, CS des Découvreurs
Serge ROUSSEAU, enseignant, CS du Pays-des-Bleuets
Lise WINER, professeure, Université McGill

Anglais, langue seconde (mars 1999)*

Louise BERTRAND, membre de la CPE, présidente

Experts :

Palmer ACHESON, professeur, TESL, Concordia University
Serge BOISVERT, enseignant, CS au Cœur-des-Vallées
Flory CORCOS, conseillère pédagogique, CS Marie-Victorin
Josiane FORTIN, enseignante, CS des Laurentides
Alvin HUNT, enseignant, CS René-Lévesque
Claire MACAULEY, directrice d'école, CS des Portages-de-l'Outaouais
Denis SHANK, enseignant, CS des Draveurs
Anthony TSATSOULIS, conseiller pédagogique, CS Marguerite-Bourgeoys

Mathématique

Richard PALLASCIO, membre de la CPE, président

Experts :

Jocelyn BISSON, enseignant, CS du Val-des-Cerfs
France BOUCHARD, enseignante, CS des Patriotes
Huguette GUILBEAULT, enseignante, CS des Affluents
Jacqueline LAFLAMME, conseillère pédagogique, CS de la Rivière-du-Nord
Nicole NANTAIS, professeure, Université de Sherbrooke
Diane SIROIS, directrice d'école, CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Marie-Claude VEILLEUX, enseignante, CS des Draveurs

Science et technologie*

Richard PALLASCIO, membre de la CPE, président

Experts :

Jocelyn CÔTÉ, enseignant, CS des Découvreurs
Lise DUBOIS, conseillère pédagogique, CS des Grandes-Seigneuries
Jacques HAMEL, enseignant, CS de la Beauce-Etchemin
Isabelle LEBLANC, enseignante, CS des Patriotes
Diane MAILLET, directrice d'école, CS des Draveurs
Estelle MORIN, enseignante, CS des Hauts-Bois-de-l'Outaouais
Françoise RUEL, professeure, Université de Sherbrooke

Science et technologie (mai 1999)*

Nicole FERGUSON, membre de la CPE, présidente

Experts :

Lise DUBOIS, conseillère pédagogique, CS des Grandes-Seigneuries
Gaëtane FORTIN, directrice d'école, CS de la Beauce-Etchemin
Joanne HENRICO, enseignante et conseillère pédagogique, CS New Frontiers
Diane MAILLET, enseignante, CS des Draveurs
Ginette MAINGUY-DELISLE, enseignante, CS des Découvreurs
Françoise RUEL, professeure, Université de Sherbrooke
Marc THIBAULT, enseignant, CS des Portages-de-l'Outaouais
Marcel THOUIN, professeur, Université de Montréal

* La date indiquée est celle de la première version du programme analysée par les experts. Dans les autres cas, la version analysée est celle de septembre 2000.

Art dramatique

Hervé BERGERON, membre de la CPE, président

Experts :

Rose-Aimée BRIEN, enseignante, CS de la Rivière-du-Nord
Bill DUNCAN, enseignant, CS Eastern Townships
Muriel LAGACÉ, enseignante, CS des Phares
Diane ROY, enseignante, CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Diane SAINT-JACQUES, professeure, Université de Montréal

Arts plastiques

Pierre BERGERON, membre de la CPE, président

Experts :

Ginette DORÉ, enseignante, CS des Rives-du-Saguenay
Lyne GIRARD, enseignante, CS des Draveurs
Nancy RETALLACK-LAMBERT, professeure, Université de Montréal
Robert ROCHON, enseignant et conseiller pédagogique, CS des Laurentides
Nicole SOREL, conseillère pédagogique, CS de Montréal

Danse

Jeanne-Paule BERGER, présidente de la CPE, présidente

Expertes :

Jocelyne LÉPINE, enseignante, CS des Premières-Seigneuries
Madeleine LORD, professeure, Université du Québec à Montréal
Colette MAILLOUX, directrice adjointe, CS des Hautes-Rivières
Lyne POULIOT, enseignante, CS de la Capitale

Musique

Louisette BÉLIVEAU, membre de la CPE, présidente

Experts :

Édith DE CHAMPLAIN, directrice d'école, CS des Phares
Yvaine GAGNON, enseignante, CS des Navigateurs
Hélène MAROIS, enseignante, CS des Portages-de-l'Outaouais
Julie RODRIGUE, conseillère pédagogique, CS de la Beauce-Etchemin
Raymond RINGUETTE, doyen, Faculté de musique, Université Laval

Éducation physique et à la santé

Louisette BÉLIVEAU, membre de la CPE, présidente

Experts :

Diane ARBOUR, enseignante, CS René-Lévesque
Pierre DEMERS, professeur, Université de Sherbrooke
Luce DIONNE, enseignante, CS de la Capitale
Mario GAUVREAU, conseiller pédagogique, CS René-Lévesque
Serge GUITARD, enseignant, CS des Portages-de-l'Outaouais
Luc PERRON, directeur d'école, CS des Navigateurs

Enseignement moral

Jeanne-Paule BERGER, présidente de la CPE, présidente

Experts :

Yvon BELLEMARRE, directeur d'école, CS de l'Énergie
Gilles CARRIER, enseignant, CS des Navigateurs
Isabelle FOURNIER-COURCY, enseignante, CS des Patriotes
Louise PARENTEAU, enseignante, CS de la Région-de-Sherbrooke
Marie-Anne RISDON, conseillère pédagogique, CS des Portages-de-l'Outaouais
Lucille ROY-BUREAU, professeure, Université Laval

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*

Pierre LAPERRIÈRE, membre de la CPE, président

Experts :

Judith AUDET, directrice adjointe, CS René-Lévesque
Réjean DUROCHER, conseiller pédagogique, CS des Portages-de-l'Outaouais
Marc-André Éthier, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
Michaël GALLAGER, enseignant, CS English-Montréal
Nicole McGEE, enseignante, CS New Frontiers
Lucien MORIN, professeur, Université Laval
Philippe ROUZIER, enseignant, CS des Patriotes
Sophie WATIER, enseignante, CS des Chênes

Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (mai 1999)

Pierre LAPERRIÈRE, membre de la CPE, président

Experts :

Walter BASLYK, conseiller pédagogique, CS Lester-B.-Pearson
Diane BRETON, enseignante, CS de la Beauce-Etchemin
Ann GIRARD, enseignante, CS au Cœur-des-Vallées
Simon JULIEN, directeur d'école, CS de Portneuf
Margot KASZAP, professeure, Université Laval
Nicole MILORD, directrice d'école, CS Marie-Victorin
Donald SAINT-HILAIRE, enseignant, CS de la Région-de-Sherbrooke

Enseignement moral et religieux catholique et protestant

Informateurs clés :

Lyne FAVREAU, enseignante, CS de la Région-de-Sherbrooke
Jacques THÉRIAULT, conseiller pédagogique, CS des Phares
Olga HRYCAK, conseillère pédagogique, CS English-Montréal

* La date indiquée est celle de la première version du programme analysée par les experts. Dans les autres cas, la version analysée est celle de septembre 2000.

ANNEXE 3

LISTE DES MEMBRES DE LA COMMISSION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES
2000-2001

PRÉSIDENTE :

Jeanne-Paule BERGER, directrice générale
Commission scolaire des Phares

MEMBRES :

Louisette BÉLIVEAU, enseignante titulaire au primaire
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Hervé BERGERON, professeur de français, langue d'enseignement, au secondaire
Commission scolaire des Navigateurs

Pierre BERGERON, professeur d'arts plastiques au secondaire
Commission scolaire De La Jonquière

Pierre LAPERRIÈRE, professeur d'histoire au secondaire
Commission scolaire des Trois-Lacs

Carole LAVOIE, directrice du développement pédagogique et institutionnel
Cégep de Sainte-Foy

Mario MOISAN, conseiller pédagogique
Commission scolaire des Laurentides

Richard PALLASCIO, professeur
Université du Québec à Montréal

Élise PARADIS, parent
Commission scolaire de la Capitale

Sylvie TURCOTTE, professeure d'éducation physique au primaire
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Un poste vacant